
Gemeinsam auf dem Weg zum Beruf.

**Intervention zur Förderung berufswahlrelevanter
Kompetenzen von Schülern durch den Elterneinbezug
in die Schule**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

der

Erziehungswissenschaftlichen Fakultät

der Universität Erfurt

vorgelegt von

Kerstin Mayhack

Erfurt 2011

Erstes Gutachten: Prof. Dr. Bärbel Kracke (Universität Erfurt)
Zweites Gutachten: Prof. Dr. Manfred Eckert (Universität Erfurt)
Drittes Gutachten: Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander (Fachhochschule
Nordwestschweiz, Schweiz)

Tag der Einreichung: 10.01.2011
Datum der Promotion: 24.02.2011
urn:nbn:de:gbv:547-201100568



Danke

Eigenes Nachdenken oder ein Buch
oder woran man sich sonst orientieren mag,
ist wohl gut,
aber das Wort eines echten Freundes,
der den Menschen und die Lage kennt,
hilft wohltätiger und irrt weniger.

Friedrich Hölderlin

Dr. Simone Börner
Dr. Julia Dietrich
Katja Driesel-Lange
Prof. Dr. Manfred Eckert
Gesine Fuchs
Dr. Christiane Grosch
Sarah Günzler
Prof. Dr. Bärbel Kracke
Jessica Komes
Julika Lammermann
Christel Mayhack
Gerd Mayhack
Kati Mayhack
Julia Moeller
Katharina Nawrot
Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander
Nadja Olyai
Dr. Frank Renkewitz
Christian Rothe
Prof. Dr. Ada Sasse
Nicola Schindler
Anika Schröpfer
Dr. Judith Schweppe
Dr. Katrin Spiegler
Alice Stockmann
Stefanie Weyh
Susann Wilke

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	iii
Tabellenverzeichnis.....	iv
 Zusammenfassung	 1
Abstract.....	1
 1 Einleitung.....	 5
1.1 Ausgangssituation	5
1.2 Anliegen der eigenen Studie	8
1.3 Aufbau der Arbeit.....	10
 2 Allgemeine Situation zwischen Eltern und Lehrern	 12
2.1 Gesellschaftliche und rechtliche Situation	12
2.2 Beziehung zwischen Elternhaus und Schule.....	14
2.3 Notwendigkeit, Eltern in die Schule einzubeziehen	16
2.4 Zusammenfassung.....	16
 3 Förderung der Entwicklung Jugendlicher im Bereich der Berufswahl durch Eltern und Lehrer	 18
3.1 Entwicklung der Heranwachsenden – Theorie der ökologischen Sozialisation	19
3.1.1 Individuelle Entwicklung durch unterstützende Verbindungen zwischen den Lebensbereichen	22
3.1.2 Formen individueller Unterstützung durch Eltern und Lehrer: Kooperation vs. Elterneinbezug.....	23
3.1.3 Schulischer Einbezug der Eltern durch Lehrer: Modell der Einflussfaktoren	27
3.1.4 Faktoren, die den Elterneinbezug beeinflussen	30
3.1.5 Effekte der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule auf die Beteiligten	32
3.1.6 Zusammenfassung.....	33
3.2 Berufliche Entwicklung Jugendlicher – Theorie der Karrierekonstruktion.....	34
3.2.1 Berufliche Anpassungsfähigkeit	35
3.2.2 Erweiterung der beruflichen Anpassungsfähigkeit: Berufswahlbereitschaft	37
3.2.3 Planung, Exploration und Selbstwirksamkeit als zentrale Konstrukte für die eigene Arbeit	39
3.2.4 Förderung der Berufswahlbereitschaft und Auswirkungen auf die Transition von der Schule in die Arbeitswelt.....	41
3.3 Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit und Berufswahlbereitschaft – Integration von zwei Forschungssträngen	44
3.4 Zusammenfassung.....	46
 4 Wissenschaftliche Fundierung und Gestaltung der vorliegenden Interventionsmaßnahme	 48
4.1 Allgemeine Gütekriterien für Interventionsmaßnahmen	49
4.1.1 Gütekriterium 1 - Ethische Legitimierbarkeit	49
4.1.2 Gütekriterium 2 - Theoretische Fundierung.....	49
4.1.3 Gütekriterium 3 - Wirksamkeit oder Effektivität.....	57
4.1.4 Gütekriterium 4 - Bewährung in der Praxis	59
4.1.5 Gütekriterium 5 - Verlässlichkeit der Wirksamkeit unter Standard-Randbedingungen.....	60
4.1.6 Gütekriterium 6 - Wirtschaftlichkeit relativ zu den Zielen	61

4.1.7 Gütekriterium 7 - Routinisierbarkeit und Adaptabilität	62
4.2 Richtlinien zur Gestaltung von Interventionsmaßnahmen	62
4.3 Zielstellung der eigenen Intervention	63
4.3.1 Intendierte Programmwirkungen	64
4.3.2 Neben- und Folgewirkungen	64
4.4 Zielüberprüfung.....	65
4.5 Folgerungen für die eigene Intervention	67
4.5.1 Zielgruppen- und Themenspezifische Gestaltung	68
4.5.2 Aufbau der zwei Trainingsbausteine	72
4.5.3 Altersgruppe	76
4.6 Zusammenfassung.....	77
5 Fragestellung und Hypothesen	78
5.1 Fragestellung.....	78
5.2 Forschungshypothesen der Ergebnisevaluation	80
5.2.1 Fragestellung 1 - Generelle Wirksamkeit des Trainings	80
5.2.2 Fragestellung 2 - Detaillierte Wirksamkeit des Trainings	84
5.2.3 Fragestellung 3 - Wirksamkeit des Trainings für das Praktikum der Schüler	86
5.2.4 Fragestellung 4 - Differenzielle Effekte des Trainings	87
6 Methoden.....	90
6.1 Stichprobe	90
6.2 Interventions- und Kontrollgruppen	92
6.3 Durchführung und Erhebungssituation.....	94
6.3.1 Rekrutierung der Schulen.....	94
6.3.2 Erhebungssituation.....	95
6.4 Datenerhebung und -auswertung.....	96
6.4.1 Datenerhebung: Messinstrumente	96
6.4.2 Datenauswertung.....	104
7 Ergebnisse.....	109
7.1 Prozessevaluation	109
7.1.1 Erreichen der Lernziele.....	109
7.1.2 Akzeptanz des Programms	111
7.1.3 Güte der Trainingsdurchführung.....	113
7.1.4 Zusammenfassung.....	114
7.2 Ergebnisevaluation.....	114
7.2.1 Fragestellung 1 - Generelle Wirksamkeit des Trainings	114
7.2.2 Fragestellung 2 - Detaillierte Wirksamkeit des Trainings	125
7.2.3 Fragestellung 3 - Wirksamkeit des Trainings für das Praktikum der Schüler ...	132
7.2.4 Fragestellung 4 - Differenzielle Effekte des Trainings	136
8 Diskussion.....	145
8.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	145
8.1.1 Prozessevaluation.....	145
8.1.2 Ergebnisevaluation	146
8.2 Methodische Einschränkungen der Studie.....	154
8.3 Fazit	158
8.4 Implikationen für die Praxis	159
8.5 Implikationen für zukünftige Forschung	161
9 Anhang	165
9.1 Anhang A: Erhebungsinstrumente	166
9.2 Anhang B: Informationen zu den verwendeten Messinstrumenten.....	170

9.3	Anhang C: Kolmogorov-Smirnov Test zur Normalverteilung	171
9.4	Anhang D: Übersichten der Einzelregressionen	172
9.5	Anhang E: Drop-Out Berechnungen	174
10	Literaturverzeichnis	176
11	Lebenslauf	190
12	Ehrenwörtliche Erklärung	191

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Model of the influences on and consequences of parent involvement in the schools (Eccles & Harold, 1996)	29
Abbildung 2:	Modifiziertes Modell von Eccles und Harold (1996)	46
Abbildung 3:	CASVE-Kreislauf von Peterson et al. (1991)	53
Abbildung 4:	Modifizierter und adaptierter Kreislauf von Peterson und Kollegen (1991).....	56
Abbildung 5:	Evaluation der Trainingsmaßnahme	58
Abbildung 6:	Zuordnung der Teilnehmer zu Interventions- und Kontrollklassen	66
Abbildung 7:	Inhaltliche Gestaltung der zwei Trainingsbausteine	72
Abbildung 8:	Modell zur Überprüfung der Hypothesen.....	89
Abbildung 9:	Durchführung der Intervention und Evaluation.....	96
Abbildung 10:	Interaktionseffekt der Schüler bezüglich ihrer berufsbezogenen Planungsstrategien	139
Abbildung 11:	Interaktionseffekt der Schüler bezüglich ihrer Explorationsaktivitäten in die Tiefe	141
Abbildung 12:	Versuchsplanung der eigenen Interventionsstudie und optimaler Versuchsplan .	155

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beschreibung der Gesamtstichprobe der Schüler	91
Tabelle 2: Beschreibung der Gesamtstichprobe der Eltern	91
Tabelle 3: Stichprobenbeschreibung der Schüler aller Interventions- und Kontrollklassen	93
Tabelle 4: Stichprobenbeschreibung der Eltern aller Interventions- und Kontrollklassen	93
Tabelle 5: Zusammenfassung der verwendeten Instrumente	99
Tabelle 6: Mittelwerte und Standardabweichungen für Schüler und Eltern bezüglich der Erreichung der Lernziele im Baustein 1	110
Tabelle 7: Mittelwerte und Standardabweichungen für Schüler und Eltern bezüglich der Erreichung der Lernziele im Baustein 2	110
Tabelle 8: Mittelwerte und Standardabweichungen von Schülern und Eltern bezüglich der Akzeptanz des Programms (Kurzfragebögen)	112
Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen von Schülern und Eltern zur Güte der Trainingsdurchführung (Kurzfragebögen)	113
Tabelle 10: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)	116
Tabelle 11: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)	117
Tabelle 12: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)	118
Tabelle 13: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)	118
Tabelle 14: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)	119
Tabelle 15: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)	120
Tabelle 16: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)	121
Tabelle 17: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)	122
Tabelle 18: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)	122
Tabelle 19: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)	123
Tabelle 20: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)	124
Tabelle 21: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)	124
Tabelle 22: Bedeutung der Trainingsbeurteilung für das Explorationsverhalten der Jugendlichen (zwei hierarchischen Regressionsanalysen)	127
Tabelle 23: Bedeutung der Trainingsbeurteilung für Selbstwirksamkeit und Planungsverhalten der Jugendlichen (zwei hierarchischen Regressionsanalysen)	129
Tabelle 24: Bedeutung der Trainingsbeurteilung für den Elterneinbezug, eingeschätzt durch Schüler	130
Tabelle 25: Bedeutung der Trainingsbeurteilung für den Elterneinbezug, eingeschätzt durch Eltern	131
Tabelle 26: Mittelwerte und Standardabweichungen der Schüler zur Beurteilung des Praktikums (n = 166)	133
Tabelle 27: Unterschiede zwischen den Interventions- und Kontrollgruppen bezüglich der Bewertung des Praktikums, inklusive Mittelwerte und Standardabweichungen	133
Tabelle 28: Bivariate Zusammenhängen zwischen der Bewertung des Trainingsprogramms und dem Ertrag des Praktikums (n = 55)	135

Tabelle 29: Bedeutung der Unterstützung von Lehrern und der Zugehörigkeit zu den zwei Interventionsgruppen für die Planungsstrategien der Jugendlichen (Regression mit Interaktion)	138
Tabelle 30: Bedeutung der Unterstützung von Eltern und der Zugehörigkeit zu den zwei Interventionsgruppen für die Exploration in die Weite (Regression mit Interaktion)	139
Tabelle 31: Bedeutung der Unterstützung von Lehrern und der Zugehörigkeit zu den zwei Interventionsgruppen für die Exploration in die Tiefe (Regression mit Interaktion)	140
Tabelle 32: Bedeutung der Unterstützung von Eltern und der Zugehörigkeit zu den zwei Interventionsgruppen für die berufsbezogene Selbstwirksamkeit der Jugendlichen (Regression mit Interaktion)	142
Tabelle 33: Bedeutung der Unterstützung von Lehrern und der Zugehörigkeit zu den zwei Interventionsgruppen für den durch Schüler eingeschätzten Elterneinbezug in die Schule (Regression mit Interaktion)	143
Tabelle 34: Bedeutung der Unterstützung von Lehrern für den durch Eltern eingeschätzten Elterneinbezug in die Schule (hierarchische Regression)	143

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit stellt die Entwicklung, Implementierung und Evaluation einer Interventionsmaßnahme zur Unterstützung der Berufswahlbereitschaft Jugendlicher durch den Elterneinbezug in die Schule vor. Jugendliche von der siebten bis zur neunten Klasse trainierten Kompetenzen, die den längerfristigen Prozess der Suche nach einem passenden Beruf unterstützen. Insbesondere die berufsbezogene Planung, Exploration und Selbstwirksamkeit sind zentrale, diesen Entwicklungsprozess fördernde Dimensionen der sogenannten Berufswahlbereitschaft (Herr, Cramer & Niles, 2004; Savickas, 2005). Innerhalb der Interventionsstudie lag der Schwerpunkt nicht auf dem gesamten Berufswahlprozess sondern auf der gezielten Vor- und Nachbereitung des Schülerbetriebspraktikums, durch die Unterstützung von Eltern und Lehrern. Es sollte untersucht werden, ob Veränderungen im Lehrerverhalten innerhalb der Interventionsmaßnahme mit Veränderungen im berufsbezogenen Schülerverhalten und in der Elternwahrnehmung einhergehen.

Theoretisch basiert die Intervention auf der Annahme, dass sich durch eine enge Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern positive Konsequenzen für die allgemeine schulische Entwicklung Heranwachsender ergeben (Bronfenbrenner, 1981; Eccles & Harold, 1996; Epstein, 1992). Dementsprechend erbringen Heranwachsende durch die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern ihren kognitiven Möglichkeiten entsprechende Schulleistungen, nehmen schulische Inhalte ernst, entwickeln insgesamt eine positive Haltung dem schulischen Lernen und der Institution Schule gegenüber und steigern ihre Zufriedenheit im Unterricht (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld & York, 1966; Cotton & Wiklund, 2000; DIPF, 2006; Epstein, 1986; Griffith, 1996; Krumm, 1995; Neuenschwander, Balmer, Gasser-Dutoit, Goltz, Hirt, Ryser & Wartenweiler, 2005). Der theoretische Ansatz der ökologischen Systemtheorie bildet die Basis für das Verständnis der Entwicklung Jugendlicher (Bronfenbrenner, 1981). Auf die berufliche Laufbahn bezogen folgt Savickas in der „Career Construction Theory“ (2005) der Annahme, dass die berufliche Laufbahn aktiv von den Individuen konstruiert und gestaltet wird. Zur Bewältigung diverser Entwicklungsaufgaben ist es hilfreich, wenn den Heranwachsenden die Unterstützung wichtiger Bezugspersonen zur Verfügung steht. Diese zwei theo-

retischen Ansätze von Bronfenbrenner und Savickas werden als Rahmentheorien für den Forschungsbereich der vorliegenden Arbeit angesehen. Aufgrund ihrer allgemeinen Ausrichtung sind sie nicht geeignet, konkrete Vorhersagen abzuleiten. Zur Konkretisierung der Vorhersagen und Integration der zwei Rahmentheorien wird ergänzend das "Model of the influences on and consequences of parent involvement in the schools" (Eccles & Harold, 1996) herangezogen.

Die berufliche Entwicklung des Individuums in Interaktion mit den Sozialisationsinstanzen Familie und Schule wurde innerhalb der Forschung bislang wenig betrachtet (Krumm, 1996; Neuenschwander et al., 2005; Pekrun, 2001). Die vorliegende Studie unternimmt durch die Betrachtung beider Bereiche einen ersten Schritt um diese Lücke zu schließen. Konkret wird der Frage nachgegangen, inwiefern es für die Berufswahlbereitschaft Jugendlicher hilfreich ist, wenn sie erleben, dass ihre Eltern in schulische Aktivitäten zur Berufsorientierung eingebunden werden. Diese Eingebundenheit der Eltern wird als ein von Lehrern initiiertes Austausch mit Eltern über aktuelle schulische Berufsorientierungsaktivitäten operationalisiert (Elterneinbezug).

Lehrer wurden trainiert, das Schülerbetriebspraktikum innerhalb der Interventionsmaßnahme gezielt vor- und nachzubereiten und dabei die Eltern mit einzubeziehen. Die Entwicklung der Maßnahme basiert auf wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen. Dabei wurden (1) allgemeine Gütekriterien für Interventionsmaßnahmen und (2) Richtlinien zur Gestaltung von Trainings innerhalb der Entwicklung der eigenen Intervention berücksichtigt und umgesetzt. Die Qualität von Interventionsprogrammen wird erstens durch sieben Kriterien zur wissenschaftlichen Fundierung von Interventionsmaßnahmen (z.B. theoretische Fundierung, Bewährung in der Praxis, Verlässlichkeit der Wirksamkeit unter Standardrandbedingungen) beurteilt (Hager & Hasselhorn, 2000; Mittag & Hager, 1998). Neben den allgemeinen Gütekriterien wurden zweitens Richtlinien zur themenspezifischen Gestaltung innerhalb der Entwicklung der Intervention berücksichtigt (Lipowsky, 2004; Wahl, 2002), genauer eine angemessene zeitliche Erstreckung, die passenden Lernformen sowie die Nachhaltigkeit im Bereich der Einstellungs- und Verhaltensänderung.

Die Wirksamkeitsüberprüfung der vorliegenden quasi-experimentellen Studie im Prä-Post-Kontrollgruppendesign unterteilt sich in eine Prozess- und eine Er-

gebniisevaluation. Im Rahmen der Prozessevaluation wurde überprüft, wie die Teilnehmer die Umsetzung und Ausführung der zwei Trainingsbausteine bewerteten. Die Teilnehmer sollten einschätzen, a) ob die angestrebten Lernziele des Trainings erreicht werden, b) wie das Programm akzeptiert wird (Motivation, Nützlichkeit und Wert der Inhalte) und c) wie die Güte der Trainingsdurchführung durch die Lehrer eingeschätzt wird. Innerhalb der Ergebnisevaluation wurde betrachtet, wie die Erreichbarkeit der Zielumsetzung von Schülern und Eltern eingeschätzt wurde. Konkret wurde untersucht, ob sich (1) bei Schülern und Eltern verschiedene Trainingsvariablen (Exploration, Planung, Selbstwirksamkeit, Elterneinbezug) und Nebenprodukte (z.B. berufsbezogenen Unterstützungsleistungen der Lehrer) durch die Teilnahme an der Maßnahme erhöhen. Es wurde (2) betrachtet, ob sich bei den Schülern die am Training teilnahmen und dieses positiv bewerteten, ein Anstieg der Trainingsvariablen und Nebenprodukte ausmachen lässt. Außerdem wurde untersucht, wie (3) das Training mit dem Erleben und dem Nutzen des Praktikums zusammenhing, d.h. ob die Schüler der Interventionsgruppen das Praktikum besser bewerteten als die Schüler der Kontrollgruppen und ob sich (4) eventuelle Vorbedingungen positiv auf die Durchführung des Trainings auswirkten.

Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler und Eltern die Interventionsmaßnahme insgesamt als sehr gelungen bewerteten. Die Teilnehmer hatten Spaß im Training, nahmen einen großen berufsbezogenen Nutzen wahr und schätzten die Umsetzung durch die Lehrer als sehr gelungen ein. Es zeigte sich weiterhin, dass die Schüler der Interventionsgruppe nach der Maßnahme einen Anstieg ihrer Explorationsaktivitäten und berufsbezogenen Planungsstrategien aufwiesen. Die Eltern der Interventionsgruppe berichteten einen Anstieg des Elterneinbezugs in die Schule. Eine positive Bewertung des Trainings durch die Schüler (Spaß, sich vom Lehrer ernst genommen fühlen, interessante Inhalte) ging zudem mit einer Erhöhung der zentralen Kompetenzen der Berufswahlbereitschaft einher. Abschließend zeigten sich positive Assoziationen der Beurteilung des Trainings und der Bewertung des Praktikums. Dieses wurde dann tendenziell besser bewertet, wenn Schüler mit ihren Eltern an der Intervention teilnahmen.

Schlagworte:

Berufsorientierung Jugendlicher

Kooperation von Sozialisationsinstanzen

Elterneinbezug in die Schule

Interventionsstudie

Prä-Post-Kontrollgruppendesign

Abstract

When major socialization agents, such as parents and teachers, cooperate children and adolescents show adaptive developmental outcomes. Previous research separately investigated school and family influences in adolescent vocational development. The aim of the present intervention study was to examine teachers' and parents' joint impact concerning career choice readiness, called teacher initiated parental influence in career choice. Students attending 7th, 8th and 9th grade of German lower track schools reported the amount of parent and teacher support in vocational development, the parental influence in career choice initiated by their teachers, and their perceived career choice readiness (career exploration, vocational planning strategies, career-choice self-efficacy). The results confirm that adolescents show stronger exploration activities and higher planning strategies when they perceive high parent and teacher support as well as high parent involvement in career choice at school.

Keywords:

Adolescents' career preparation

Teacher and parent collaboration

Teacher initiated parental influence in career choice

Intervention study

Pre-post control group design

1 Einleitung

1.1 Ausgangssituation

„Eltern und Lehrer – was schief läuft. Zu oft reden die Akteure aneinander vorbei“. Mit dieser Äußerung beschreibt der Tagesspiegel die aktuelle Situation zwischen Elternhaus und Schule und bezieht sich dabei auf das Bildungsbarometer der Universität Koblenz-Landau (Der Tagesspiegel vom 23.02.2010). In diesem Artikel wird über eine stark verbesserungsbedürftige Kooperation zwischen Eltern¹ und Lehrern², vielfach negative Erfahrungen zwischen beiden Parteien sowie der Selbstverpflichtung der Schulen, im Bereich der Zusammenarbeit professioneller zu werden und damit gute Rahmenbedingungen für Schüler und Eltern zu schaffen, berichtet.

An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Verbindung von Elternhaus und Schule häufig als problembelastet wahrgenommen wird. Die vorliegende Forschung zeigt, dass in vielen Schulen die Zusammenarbeit zwischen den Sozialisationsinstanzen wenig bewusst gestaltet und diese daher für die meisten Beteiligten als unbefriedigend und als unzureichend umgesetzt erlebt wird (Comer & Haynes, 1991; Krumm, 1995; Neuenschwander et al., 2005; Pekrun, 1997; Wild, 2003). Elternhaus und Schule haben eine gemeinsame Erziehungsverantwortung, die innerhalb der Bonner Erklärung (Ständige Konferenz der Kultusminister, 2003) als Auftrag der Gesellschaft benannt wird. Darin ist z.B. verankert, dass die Erfüllung des Bildungsauftrags der Schule, die Kinder in ihrer kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung zu fördern, nur durch das Zusammenwirken von Elternhaus und Schule möglich ist (vgl. auch Fuhrer, 2005; Michaelis, 2008). Prinzipiell sind Eltern und Lehrer bereit, miteinander im schulischen Alltag zusammenzuarbeiten (Krumm, 1995; Wild, 2003) und empfinden überdies eine Zusammenarbeit generell als wichtig (Eccles & Harold, 1996; Epstein, 1986; Mayhack & Kracke, 2008; Wild, 2003). Allerdings werden häu-

¹ Wenn im Folgenden von Eltern oder Familien gesprochen wird, sind aufgrund vielfältiger familiärer Formen alle verantwortlichen Personen, d. h. Erziehungsberechtigten, inbegriffen.

² Im Text wird durchgängig die männliche Form verwendet, um die Lesbarkeit nicht zu beeinträchtigen. Weibliche Personen sind dabei selbstverständlich mit bedacht.

fig mangelnde Absprachen sowie Erwartungs- und Wahrnehmungsdifferenzen zwischen Eltern und Lehrern beklagt (Neuenschwander et al., 2005; Pekrun, 1997). Dies führt zum Teil dazu, dass die Hilfeleistungen, die die Heranwachsenden von unterschiedlichen sozialen Unterstützungsinstanzen erfahren, nicht aufeinander bezogen sind und zum Teil konterkariert werden (Krumm, 1995; Pekrun, 1997; Wild, 2003). Sowohl Eltern als auch Lehrer wünschen sich mehr Kontakt und Unterstützung von der jeweils anderen Seite (Dauber & Epstein, 1989; Dornbusch & Ritter, 1988; Epstein & Becker 1982, zit. nach Eccles & Harold 1996).

Ein zentraler Bestandteil des schulischen Aufgabenbereichs ist die Jugendlichen auf den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt vorzubereiten und sie bei der Suche nach einem passenden Beruf zu unterstützen. Lehrer sind durch gesetzliche Rahmenvereinbarungen, z.B. die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) vom 05.02.1971 (vgl. Dederling, 2002), dazu angehalten, die ihnen anvertrauten Schüler im Prozess der Berufsorientierung zu unterstützen. Neben Lehrern sind Eltern in dieser Phase wichtige Unterstützungsinstanzen (Beinke, 2000; Erbeltinger, Wetzstein & Hilgers, 2008; Kracke & Hofer, 2002; Rademacker, 2002; Schudy, 2002; Young, Valach, Paselnikko, Dover, Matthes, Paproski & Sankey, 1997). Für Eltern gehört die Unterstützung im Prozess der Zukunftsplanung ihrer Kinder zum altersangemessenen Erziehungsverhalten (Kracke & Noack, 2005; Oechsle, Knauf, Maschetzke & Rosowski, 2009). Innerhalb der Leipziger Schulabsolventenstudie gaben etwa 96 Prozent der befragten Jugendlichen aus Mittelschulen an, dass ihre Familie im Berufsorientierungsprozess eine entscheidende Rolle spielt (Nowotnick & Voigt, 2009). Die aktuelle Shell-Jugendstudie belegt, dass Familien den Jugendlichen bei den vielfältigen gesellschaftlichen Herausforderungen emotionalen Beistand, sozialen Rückhalt und Sicherheit bieten (Shell Deutschland Holding GmbH, 2006). Eltern fungieren vor allem als Unterstützer und soziale Vorbilder (Hurrelmann, 2005).

Jugendliche beschäftigen sich im Laufe ihrer Jugendzeit immer wieder mit der Frage, was sie beruflich nach ihrer Schulzeit machen wollen (Dreher & Dreher, 1985; Havighurst, 1948; Kracke & Hofer, 2002; Lemmermöhle, 2002; Savickas, 2005). Die zukünftige Arbeitsstelle nimmt für Jugendliche einen hohen Stellenwert in ihrem Leben ein (Hurrelmann, 1994; Preiß, 1995; Raab & Rademacker, 1996) und

stellt dadurch einen wichtigen Identitätsaspekt dar (Kalakoski & Nurmi, 1998). Die Auseinandersetzung mit der Berufswahl wird durch verschiedene Aktivitäten der Jugendlichen charakterisiert. Vor allem die Suche nach Informationen über sich selbst (berufsbezogene Explorationsaktivitäten), die Wahrnehmung der eigenen Sicherheit in der Durchführung zentraler Aktivitäten innerhalb der Berufsorientierung (berufsbezogene Selbstwirksamkeit) und die Planung von Situationen, in denen relevante Erfahrungen für die berufliche Orientierung gemacht werden können (berufsbezogene Planungsstrategien), sind wichtige Bestandteile dieses Entwicklungsprozesses und werden insgesamt als Berufswahlbereitschaft bezeichnet (Herr, Cramer & Niles, 2004; Savickas, 2005). Gleichzeitig sind die genannten Faktoren notwendige Voraussetzungen dafür, dass Jugendliche am Ende ihrer Schulzeit eine Entscheidung für eine nachschulische Ausbildung treffen können, die ihren Interessen und Fähigkeiten sowie den gegebenen Möglichkeiten ihres erreichbaren Umfeldes entsprechen (Grotevant, Cooper & Kramer, 1986; Jepsen & Dickson, 2003; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Phillips & Blustein, 1994; Savickas, 2005).

Die Suche und Verarbeitung dieser berufsbezogenen Informationen ist angesichts der Vielfalt der Ausbildungsmöglichkeiten ein sehr komplexes Unterfangen und stellt eine Herausforderung für viele Jugendliche dar. Verschiedene prozessbegleitende Phänomene erschweren den Jugendlichen das Finden eines passenden Berufs (z.B. die Unübersichtlichkeit des Ausbildungsstellenmarktes, die Flexibilisierung der Arbeitsorganisation und Erwerbsformen, die Entstandardisierung der Erwerbsbiografien) (Lumpe, 2002; Schober, 2001). Daher benötigen die Jugendlichen u.a. Unterstützung ihrer Eltern und Lehrer. Sofern die Ausbildung nicht im Wunschberuf begonnen wird, ist dies der Hauptgrund für Jugendliche ihre Ausbildung abbrechen. Zudem ist eine defizitäre Berufsvorbereitung, z.B. durch mangelnde Angebote oder Qualität der Orientierungsaktivitäten vor dem Übergang von der Schule in eine Ausbildung, ein zentraler Faktor für Ausbildungsabbrüche (Deuer & Ertelt, 2001; Schöngen, 2003). Die eventuell auf den Ausbildungsabbruch folgende Arbeitslosigkeit ist in der Adoleszenz mit gravierenden negativen Folgen für das psychische Wohlbefinden Jugendlicher verbunden (Mansel & Hurrelmann, 1994; Matt, Seus & Schumann, 1997; Schober, 1987) und wird individuell und gesellschaftlich als Problem angesehen (Schöngen, 2003).

Insgesamt zeigt sich, dass Jugendliche die Unterstützung ihrer Eltern und Lehrer bei der Bewältigung der Berufswahl benötigen. Mit Blick auf aktuelle Forschungsergebnisse stellt sich verstärkt die Frage, ob Jugendliche ihre Berufswahl angemessener bewältigen können, wenn Eltern und Lehrer intensiver miteinander kooperieren und dadurch gemeinsam die Heranwachsenden unterstützen.

1.2 Anliegen der eigenen Studie

Verschiedene Studien zeigen, dass sich durch eine enge Kooperation von Eltern und Lehrern positive Konsequenzen für Heranwachsende bei allgemeinen schulischen Themen ergeben. Dadurch ist es wahrscheinlicher, dass Kinder und Jugendliche ihren kognitiven Möglichkeiten entsprechende Schulleistungen erbringen, schulische Inhalte ernst nehmen, insgesamt eine positive Haltung bezüglich dem schulischen Lernen und gegenüber der Institution Schule entwickeln und ihre Zufriedenheit im Unterricht steigern (Coleman et al., 1966; Cotton & Wiklund, 2000; DIPF, 2006; Epstein, 1986; Griffith, 1996; Krumm, 1995; Neuenschwander et al., 2005). Die Rollen von Elternhaus und Schule im Prozess der Berufsorientierung wurden in der Forschung allerdings bisher meist getrennt voneinander untersucht (Krumm, 1996; Neuenschwander et al., 2005; Pekrun, 1997, 2001). Hinsichtlich der Funktionen von Elternhaus und Schule für die individuelle Wahl eines Berufes ist die Forschungslage begrenzt und überdies liegen kaum theoretische Überlegungen vor. Vielmehr sind Initiativen und praktische Angebote ohne theoretische Fundierung zur Unterstützung der Berufswahl vorhanden, die auf einer Verstärkung der Zusammenarbeit von Schule und Eltern basieren (Buck & Nastaly, 2002; Wetzstein et al., 2004). Die vorliegende Arbeit legt daher den Fokus auf den Zusammenhang der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und der Berufsorientierung Jugendlicher. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob eine gezielte theoriegeleitete Interventionsmaßnahme für Regelschüler, in der Eltern durch Lehrer in die schulische Berufsorientierung einbezogen werden und beide Parteien gegenüber den Schülern gemeinsam unterstützend auftreten, Auswirkungen auf berufsbezogene Kompetenzen und Einstellungen Jugendlicher und Eltern hat.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, unter Bezugnahme auf die „Theorie der ökologischen Sozialisation“ von Bronfenbrenner (1981), empirischer Arbeiten zum Zusammenwirken von Elternhaus und Schule (Eccles & Harold, 1996; Epstein, 1986, 1991; Neuenschwander et al., 2005) und der „Career Construction Theory“ von Savickas (2005) im Rahmen einer Interventionsstudie mit Regelschülern, relevante Dimensionen der Zusammenarbeit bezüglich der Berufsorientierung theoretisch zu begründen. Auf dieser Basis wird anschließend ein Interventionsprogramm zur Verbesserung der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule im Prozess der Berufsorientierung entwickelt und damit die Realisierung der Dimensionen einer gelungenen Zusammenarbeit einerseits und deren Auswirkungen auf die Berufswahlbereitschaft Jugendlicher andererseits im Schulkontext empirisch überprüft. Das Programm wird zudem erprobt und evaluiert. Auf diese Weise wird eine theoretisch fundierte und empirisch abgesicherte Basis für die Optimierung individueller Entwicklungsprozesse durch die Gestaltung der Schnittstelle zweier zentraler Sozialisationsinstanzen in einem gesellschaftlich relevanten Bereich geschaffen. Insgesamt wird der Frage nachgegangen, ob eine gezielte Intervention für Schüler, in der Eltern durch die Lehrer in die schulische Berufsorientierung einbezogen werden und somit gegenüber den Schülern gemeinsam unterstützend auftreten, positive Auswirkungen auf Jugendliche und Eltern hat. Die Wirksamkeitsprüfung der Intervention wird durch eine Prozess- und Ergebnisevaluation durchgeführt. Innerhalb der Prozessevaluation wird überprüft, wie die Teilnehmer den Nutzen und die Güte der Durchführung der Maßnahme beurteilen und ob die angestrebten Lernziele erreicht werden. Darüber hinaus steht in der Ergebnisevaluation im Vordergrund zu untersuchen, ob und wie die Intervention auf die verschiedenen Trainingsvariablen und Nebenprodukte wirken. Desweiteren interessiert, wie die Beurteilung der Trainingsbausteine mit der Veränderung der Trainingsvariablen assoziiert ist. Abschließend wird überprüft, wie das Training mit dem Erleben und Nutzen des Praktikums zusammenhängt und ob sich eventuelle Vorbedingungen positiv auf die Durchführung des Trainings auswirken.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil gibt das zweite Kapitel einen Einblick in das Thema und beschreibt, wie sich die allgemeine Situation zwischen Eltern und Lehrern gestaltet. Hier werden sowohl gesellschaftliche als auch rechtliche Grundlagen der Beziehung zwischen Eltern und Lehrern beschrieben.

In Kapitel drei werden die zentralen, der Arbeit zugrunde liegenden Theorieansätze vorgestellt und in ein zusammenfassendes Arbeitsmodell integriert. Bronfenbrenners (1981) ökopsychologischer Sozialisationsansatz verweist auf die kontextuelle und institutionelle Einbettung der Heranwachsenden in ihre sozialen Umwelten. Diese können den Jugendlichen Orientierung bieten und sie, bei gemeinsamer Förderung, in ihrer Entwicklung optimal individuell unterstützen. Der Übergang von der Schule in den Beruf wird als zentrale Transition im Leben der Jugendlichen beschrieben. Hierzu wird Savickas (2005) Ansatz hinzugezogen, der verdeutlicht, dass die berufliche Entwicklung Jugendlicher ein längerfristiger Prozess ist, der in Auseinandersetzung mit wichtigen Sozialisationspartnern stattfindet. Es wird betont, dass die Heranwachsenden Akteure ihrer eigenen Entwicklung sind, auch wenn sie von kontextuellen Einflüssen geprägt werden. Die Berufswahlbereitschaft ist mit verschiedenen zentralen Kompetenzen ein wichtiges Moment im Berufswahlprozess, um einen passenden Beruf nach der Schule zu ergreifen. Ein Modell von Eccles und Harold (1996) zu den Einflüssen und Konsequenzen der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern ermöglicht zusammenfassend konkrete Ableitungen der Wirkweise auf Jugendliche, wenn Familie und Schule gemeinsam unterstützend mit den Heranwachsenden arbeiten. Da das Modell theoretisch auf Bronfenbrenners Aussagen (1981) aufbaut, wird das Originalmodell unmittelbar an die ökologische Systemtheorie beschrieben. Die Modifikation des Modells für die vorliegende Arbeit, das die Theorieansätze von Bronfenbrenner und Savickas integriert, wird am Ende des Kapitels erläutert.

Im vierten, den Theorieteil abschließenden Kapitel folgt die Beschreibung der Interventionsmaßnahme. Es werden Gütekriterien und Richtlinien zur Gestaltung von nachhaltigen Maßnahmen vorgestellt, die die Voraussetzungen für Inter-

ventionen sind. Einen Schwerpunkt bildet die theoretische Fundierung der Maßnahme. Die entwicklungsbezogene Sichtweise von Bronfenbrenner (1981) ermöglicht eine Ableitung der Art und Weise des gegenseitigen Umgangs zwischen den Beteiligten sowie von entwicklungsförderlichen Faktoren für Jugendliche. Aus dem Ansatz von Peterson, Sampson und Reardon (1991) zur kognitiven Informationsverarbeitung werden die einzelnen Schritte und die dazugehörige Reihenfolge für den Aufbau einer Interventionsmaßnahme im Bereich der beruflichen Entwicklung entnommen. Auf dieser Basis wurde die vorliegende Interventionsmaßnahme entwickelt. Weiterhin werden die Ziele der Maßnahme und die konkreten Folgerungen zur Gestaltung der eigenen Intervention erläutert.

Daran schließt sich der empirische Teil der Arbeit an. Im fünften Kapitel werden die Fragestellung sowie die einzelnen Forschungshypothesen vorgestellt.

Im sechsten Kapitel werden die verschiedenen Stichproben der Interventions- und Kontrollgruppen, die Erhebungssituation der Intervention in den Schulen sowie die Durchführung der Studie detailliert beschrieben. Zudem werden die eingesetzten Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden erläutert.

Das siebte Kapitel stellt die Evaluationsergebnisse dar. In einem zweistufigen Verfahren werden einerseits die Ergebnisse der Prozessevaluation, d.h. die Bewertung der Programmdurchführung, dargestellt. Dabei stehen die Umsetzung und Ausführung der zwei Trainingsbausteine durch die Lehrer, das Erreichen der angestrebten Lernziele sowie die Akzeptanz des Programms durch die Teilnehmer im Vordergrund. Andererseits erfolgt mit der Untersuchung der konkreten Programmwirkung die Darstellung der Ergebnisevaluation. Im Vordergrund stehen hier das Erreichen der intendierten Programmziele sowie verschiedener Nebenwirkungen.

Im abschließenden achten Kapitel werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert, methodische Einschränkungen und praktische Implikationen vorgestellt sowie ein Ausblick auf zukünftige Forschungsansätze gegeben.

2 Allgemeine Situation zwischen Eltern und Lehrern

Eltern und Lehrer begleiten als zentrale Sozialisationsinstanzen die Entwicklung der Heranwachsenden über viele Jahre hinweg. Eltern gelten dabei als erste Sozialisationsinstanz. Die fachliche Qualifizierung der Kinder bzw. Jugendlichen in den Grund- und weiterführenden Schulen ist dagegen Aufgabe der Lehrer, die aber auch eine Mitverantwortung für deren Erziehung tragen. In diesem Kapitel wird betrachtet, wie sich allgemein die Beziehung zwischen Eltern und Lehrern gestaltet und warum es für Heranwachsende wichtig ist, dass beide Sozialisationsinstanzen miteinander kooperieren.

2.1 Gesellschaftliche und rechtliche Situation

Die wichtigsten Unterstützungsinstanzen der Heranwachsenden in Kindheit und Jugend sind Eltern und Lehrer (Krumm, 1995; Neuenschwander et al., 2005; Pekrun, 1997). Aus gesellschaftlicher Perspektive hat die Familie die Funktion, die Sozialisation der Heranwachsenden zu ermöglichen. Die einzelnen Familienmitglieder bieten den Heranwachsenden Möglichkeiten zum Aufbau von Bindungen an (Herzog, Böni & Guldemann, 1997). Die Familie vermittelt außerdem Werte und Einstellungen aus allen Lebensbereichen (Grob & Jaschinski, 2003) und trägt zum Wissenserwerb bei (Papastefanou, 1989, zit. nach Pekrun 1997).

Die Schule ermöglicht die Einführung der Schüler in soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge und unterstützt deren Persönlichkeitsentwicklung (Bauer & Schnapp, 2002; Fend, 2008). Im Detail hat die Schule vier gesellschaftliche Funktionen (Fend, 2008): Enkulturations-, Qualifikations-, Allokations- und Integrationsfunktion. Die Schule reproduziert dementsprechend kulturelle Sinnsysteme (z.B. die Beherrschung grundlegender Symbolsysteme wie Sprache und Schrift), vermittelt den Heranwachsenden Fertigkeiten und Kenntnisse, schafft aufgrund des schulischen Notenprüfungssystems eine Zuordnung zwischen den Leistungen der Schüler und ihren beruflichen Laufbahnen und unterstützt die gesellschaftliche Integration und damit den Aufbau einer sozialen und kulturellen Identität (Fend, 2008).

Beide Sozialisationsinstanzen ermöglichen somit verschiedene Erfahrungen und nehmen einerseits auf den Wissenserwerb und die Leistung, andererseits auf Bereiche der Sozialisation und der Persönlichkeitsentwicklung Einfluss. „Realiter kommen beiden Institutionen Qualifikations- und Sozialisationsfunktionen zu. Hieraus folgt auch, dass sowohl Eltern als auch Lehrer gleichermaßen Lehrer und Erzieher sind“ (Pekrun, 1997, S. 62).

Auf der rechtlichen Ebene sind die zentralen Aufgaben der Sozialisationsinstanzen im Grundgesetz verankert. Darin wird Eltern das Recht und die Pflicht der Erziehung ihrer Kinder (Grundgesetz Art. 6 Abs. 2) zugesprochen. Begrenzt wird das Recht der Eltern durch das Erziehungsrecht der Schulen (Grundgesetz Art. 7 Abs. 1), das sich durch das Interesse des Staates an der Ausbildung des gesellschaftlichen Nachwuchses legitimiert. Neuenschwander und Kollegen (2005, S. 53) geben zu bedenken, dass sich, oberflächlich betrachtet, Schule und Familie die Aufgaben zur Förderung der Heranwachsenden teilen. „Im Alltag begegnen jedoch Lehrpersonen und Eltern immer wieder Differenzen bezüglich der jeweiligen Aufgabenzuschreibung und der Wahrnehmung der Aufgabenerfüllung. Dort, wo große Diskrepanzen zwischen erwarteter und tatsächlicher Leistung wahrgenommen werden, können Diskussionen oder Konflikte entstehen“. Im alltäglichen Umgang miteinander zeigt sich einerseits die Abgrenzung der Eltern gegenüber einem Eingreifen der Schule in die familiäre Erziehung. Andererseits stellen Familien unter Umständen „[...] umfassende Ansprüche an die schulische Versorgung ihrer Kinder und versuchen, gezielt auf die Schule Einfluss zu nehmen“ (Helsper & Kramer, 2000, S. 201). Aus diesen Widersprüchen auf Gesetzes- und Handlungsebene konstituiert sich ein konfliktreiches Spannungsverhältnis zwischen Elternhaus und Schule. „Das gewährleistete elterliche Erziehungsrecht wird vom staatlichen (Schul-) Erziehungsrecht begrenzt. Es wirkt umgekehrt begrenzend in die schulischen Erziehungsrechte hinein“ (Bauer & Schnapp, 2002, S. 2). Elternhaus und Schule stehen somit in Ziel- und Interessenskonflikten und stoßen auf Erwartungs- und Wahrnehmungsdifferenzen, deren Lösung durch das formale Machtungleichgewicht zugunsten staatlicher Schulaufsichtsrechte gegenüber elterlichen Erziehungs- und Mitwirkungsrechten erschwert wird (Bauer & Schnapp, 2002; Michaelis, 2008; Pekrun, 1997). Dennoch gibt es gesellschaftliche Vorlagen, die eine gemeinsame Erziehungsverantwortung von Eltern-

haus und Schule regeln. Beispielsweise wird in der Bonner Erklärung (2003, S. 2) beschrieben, dass die „[...] Erziehungsverantwortung eine gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Schule und ein unverzichtbarer Auftrag der Gesellschaft ist“. Ebenso beinhalten die Schulgesetze verschiedener Bundesländer (z.B. Thüringer Schulgesetz: §§ 31, 32; Thüringer Schulordnung: §§ 17-27) Abschnitte, in denen empfohlen wird, Eltern in schulische Angelegenheiten einzubeziehen und mit ihnen von Seiten der Schule aus zusammenzuarbeiten. Ziel ist, in einen Dialog einzutreten, Absprachen zu treffen und die Erziehung gemeinsam zu verantworten.

2.2 Beziehung zwischen Elternhaus und Schule

Die Beziehung zwischen Eltern und Lehrern ist, wie bereits anhand der formalen Voraussetzungen deutlich wurde, durch diverse Spannungen, gegenseitige Anspruchshaltungen sowie Grenzziehungen zueinander belastet. Wild (2003) konstatiert, dass zwischen Eltern und Lehrern ein distanziertes und durch Skepsis geprägtes Verhältnis vorherrscht. Informationsmangel, Kommunikationsschwierigkeiten, Hilflosigkeit der Lehrer sowie Angst der Eltern in die Schule zu gehen, sind alltägliche Begleiter in Familien und Schulen (Bauer & Schnapp, 2002; Bauer, 2006). Im Schulalltag zeigt sich, dass Lehrer und Eltern meist ausschließlich nach den Vorschriften des Schulgesetzes miteinander in Verbindung treten (Krumm, 1995). Seitens der Schule werden (a) Eltern informiert und können zu obligatorischen Elternabenden, Sprechtagen und Sprechzeiten in die Schule kommen. Direkte Interaktionen darüber hinaus sind eher selten und kurz (z.B. sind Gespräche zwischen Eltern und Lehrern zwischen 10 und 15 Minuten lang), wodurch zentrale pädagogische Probleme der Schüler nur vereinzelt zur Sprache kommen (Krumm, 1995, 1996; Pekrun, 1997). Die Mithilfe der Eltern in der Schule beschränkt sich (b) häufig auf Hilfsfunktionen im Bereich der Organisation (z.B. Aufbringen von Geldern für die Schule, Hilfe bei Klassenunternehmungen) und ist nur selten auf eine aktive Mitwirkung erweitert. Einerseits zeigen Eltern wenige Bemühungen der aktiven Mitwirkung (Bauer, 2006), andererseits gibt es von Seiten der Schule wenige gezielte Versuche des Elterneinbezugs. „Üblicherweise gibt es weder Hausbesuche durch Lehrer noch Unterrichtsbesuche durch Eltern“ (Pekrun, 1997, S. 60). Die Formen der Inter-

aktion verlaufen (c) insgesamt häufig wenig symmetrisch. „Dies gilt z.B. für Elternabende, die von Lehrern einberufen und geleitet werden und im Klassenzimmer stattfinden, in denen sich Lehrer in der Lehrerposition und Eltern auf Schülersitzen in der Schülerposition befinden“ (Pekrun, 1997, S. 60). Das asymmetrische Beziehungsverhältnis zeigt sich weiterhin in der Informationsweitergabe, die sich verstärkt von Lehrer an Eltern richtet und nicht umgekehrt.

Insgesamt bekunden sowohl Lehrer als auch Eltern, dass sie Elternarbeit oder Schulpartnerschaft für wichtig halten und sie im Durchschnitt positive Einstellungen zueinander haben (Epstein, 1986; Mayhack & Kracke, 2008; Wild, 2003). Dennoch hält sich die Begeisterung an gemeinsamen Treffen oder Aktivitäten, also die konkrete Umsetzung der Zusammenarbeit, in Grenzen (Krumm, 1995; Bauer, 2006). „Die meisten Lehrer setzen zwar eine Mitwirkung der Eltern als selbstverständlich voraus, gleichzeitig stehen sie aber einer (Ausweitung der) Elternbeteiligung ablehnend gegenüber und halten es auch nicht für erforderlich, ihnen Ratschläge für die Gestaltung der häuslichen Lehr-Lern-Situation zu erteilen“ (Wild, 2003, S. 516). Eigene qualitative Arbeiten (Mayhack & Kracke, 2008) machen deutlich, dass Lehrer den Eltern vorrangig passive Angebote der Beteiligung unterbreiten (z.B. Elternbriefe, Informationsveranstaltungen) und sich die Eltern bei diesen Aktivitäten, nach eigenen Aussagen, insgesamt wenig engagieren. Schüler bestätigen diese Angaben. Diese Situation ist für die meisten Interviewpartner unbefriedigend, da sich die Mehrheit der befragten Schüler, Eltern und Lehrer eine stärkere Zusammenarbeit der Sozialisationsinstanzen wünscht. Krumm (1995, 1996) zeigt, dass insbesondere durch die Einstellungen der Lehrer die aktive Mitarbeit der Eltern scheitert, da Lehrer die Mitwirkung der Eltern als Behinderung ihrer eigenen Arbeit und als zusätzliche Belastung wahrnehmen. Lehrer setzen zwar die organisatorische Hilfe der Eltern voraus (z.B. bei Schulfesten), stehen aber einer direkten Elternbeteiligung (z.B. im Unterricht) ablehnend gegenüber. Eltern sind hingegen der Ansicht, dass Lehrer generell mehr Aktivitäten unternehmen könnten, um sie in schulische Belange (z.B. Hausaufgaben) ihrer Kinder einzubeziehen (Epstein, 1986).

2.3 Notwendigkeit, Eltern in die Schule einzubeziehen

Der Erwerb von Wissen (deklaratives und prozedurales) findet von der Geburt des Kindes an primär in der Familie statt. Diese Funktion wird im Schulalter zwar systematisch von der Schule übernommen, trotzdem überlagert und moderiert der informelle Einfluss der Eltern den Schuleinfluss (Pekrun, 1997; Sacher, 2008). Bezüglich der Lernleistungen der Schüler zeigt sich, dass bereits bei Schuleintritt unterschiedliche familiäre Hintergrundfaktoren für unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen der Schüler sorgen. „In den nachfolgenden Schuljahren lassen sich bis zu 2/3 der interindividuellen Varianz von Schulleistungen durch familiär bedingte Schülerfaktoren aufklären, während schulische Variablen in der Regel für maximal 1/3 der Leistungsvarianz verantwortlich gemacht werden können“ (Helmke, Schrader & Lehneis-Klepper, 1991). Im Bereich der Intelligenzentwicklung ist die fluide Intelligenz wesentlich von familiären Variablen abhängig, während Intelligenzeffekte in curricular definierten Problemlösebereichen primär von der Schule beeinflusst werden (Bullock & Ziegler, 1997). Auf das persönliche Selbstwertgefühl, auf schul- und leistungsbezogene Persönlichkeitsbereiche, für persönliche Wertüberzeugungen sowie die affektiv-emotionale Entwicklung wirken die Entwicklungseinflüsse zumindest gleichrangig, oder sogar der familiäre Einfluss im Vergleich zum schulischen Einfluss stärker (Pekrun, 1991, 1997).

Diese Befunde belegen, wie wichtig Schule und Familie sind, um Jugendliche in ihrer schulischen Entwicklung zu fördern. Daher ist es notwendig, beide Partner als Unterstützung der Jugendlichen, sowohl im Alltag als auch in themenspezifische Projekte, einzubinden.

2.4 Zusammenfassung

Es zeigt sich, dass die Eltern per se einen großen Einfluss auf die persönliche und schulische Entwicklung der Jugendlichen haben. Ungeachtet der Machtdominanz der Schule ist der Einfluss der Familie in zentralen Entwicklungsbereichen ungleich größer. Gründe dafür sind, nach Ansicht von Helmke und Kollegen (1991), die genetische Transmission, familiäre Umweltfaktoren und elterliches Erziehungsver-

halten. Pekrun (1997, S. 64) weist darauf hin, dass es aufgrund der vorliegenden empirischen Ergebnisse umso wichtiger wäre, „[...] gerade auch von schulischer Seite Bemühungen um eine Verbesserung der Kooperation mit dem Elternhaus in die Wege zu leiten“.

3 Förderung der Entwicklung Jugendlicher im Bereich der Berufswahl durch Eltern und Lehrer

Im vorangegangenen Kapitel zeigte sich, dass Eltern und Lehrer wichtige Unterstützungsinstanzen für Jugendliche in verschiedenen Bereichen ihrer Entwicklung sind. Bezüglich der Wahl eines geeigneten Berufs sind Eltern wichtige Gesprächspartner und emotionale Unterstützer (Beinke, 2000; Kracke & Hofer, 2002; Young et al., 1997). Lehrer stellen Jugendlichen Informationen bereit und ermöglichen den Zugang zur Welt der Arbeit (Schudy, 2002; Rademacker, 2002). Wenig beachtet werden dabei häufig die Beziehung der beiden Sozialisationsinstanzen zueinander und deren gemeinsamer Einfluss auf den Berufswahlprozess. Die theoretische Fundierung der Verbindung dieser zwei Bereiche ist dementsprechend begrenzt. Zur theoretischen Annäherung an diesen Themenkomplex werden im folgenden Kapitel die theoretischen Ansätze von Bronfenbrenner („Ecological Systems Theory“, 1981) und Savickas („Career Construction Theory“, 2005) dargestellt. Bronfenbrenner betrachtet die Entwicklung Jugendlicher als eingebettet in verschiedene Umweltsysteme, mit denen sie in ständigem Austausch stehen. Er liefert damit eine Rahmentheorie zum Verständnis der Interaktion verschiedener Sozialisationsinstanzen und deren Auswirkungen auf die Entwicklung Jugendlicher. Savickas „Career Construction Theory“ (CCT) (2005) basiert auf der Annahme, dass die berufliche Laufbahn aktiv von den Individuen konstruiert und gestaltet wird. Zur Bewältigung diverser Entwicklungsaufgaben ist es hilfreich, wenn den Heranwachsenden Unterstützung wichtiger Bezugspersonen zur Verfügung steht.

Die zwei theoretischen Ansätze können als Rahmentheorien für den Forschungsbereich der vorliegenden Arbeit angesehen werden. Sie eignen sich aufgrund der allgemeinen Ausrichtung allerdings nicht, konkrete Vorhersagen abzuleiten. Zur Konkretisierung der Vorhersagen und Integration der zwei Rahmentheorien wird ergänzend das "Model of the influences on and consequences of parent involvement in the schools" (Eccles & Harold, 1996) herangezogen. Dieses Modell erlaubt die Zusammenführung der zwei Forschungsbereiche der beruflichen Entwicklung und Zusammenarbeit der Sozialisationsinstanzen. Es eröffnet die Möglich-

keit, den dynamischen Prozess durch die Benennung konkreter Faktoren (z.B. Eltern- bzw. Lehreraktivitäten, Erfolg und Auswirkungen bei den Jugendlichen) zu verstehen, d.h. wie Eltern und Lehrer zusammenarbeiten und schließlich gemeinsam die berufliche Entwicklung Jugendlicher unterstützen können. Das Originalmodell schließt thematisch an Bronfenbrenners (1981) Ausführungen an und wird daher im Anschluss an seine Theorie vorgestellt. Die Modifikation des Modells für die vorliegende Arbeit integriert allerdings sowohl Bronfenbrenners als auch Savickas Ansätze. Daher wird dieses Modell am Ende des Kapitels erläutert.

3.1 Entwicklung der Heranwachsenden – Theorie der ökologischen Sozialisation

Bronfenbrenner betrachtet in seiner „Theorie der ökologischen Sozialisation“ (1981) die Entwicklung von Heranwachsenden in ihren sozialen Kontexten. Entwicklung findet für ihn nicht losgelöst von den jeweiligen Bezugssystemen statt, in denen sich das Individuum befindet, sondern wird als Produkt ständiger Auseinandersetzung der Person mit ihrer Umwelt verstanden. „Menschliche Entwicklung ist der Prozess, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlich komplexem oder komplexerem Niveau umzubilden“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 44).

Für Bronfenbrenner sind individuelle Realitätskonstruktionen bedeutsam, d.h. wie die Umwelt vom Individuum wahrgenommen wird und nicht wie sie in der objektiven Realität sein könnte. Unter Umwelt versteht Bronfenbrenner den Satz von ineinander geschachtelten Kontexten und Strukturen, die in dynamischer Interaktion stehen. Diese komplexe, subjektiv interpretierte Umwelt beeinflusst das Verhalten und die Entwicklung der Heranwachsenden. Der Umweltbegriff beschränkt sich nicht nur auf den unmittelbaren Lebensbereich, sondern umfasst mehrere Lebensbereiche der Personen, die Verbindungen zwischen ihnen sowie äußere Einflüsse aus der weiteren Umwelt. Bronfenbrenner (1981) unterscheidet

vier aufeinander aufbauende Umweltsysteme (Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem). Ein System bezeichnet nach Bronfenbrenner (1981) einen Lebensbereich eines Menschen, der verschiedene Merkmale (z.B. soziale, physikalische) aufweist und durch eine individuelle Struktur gekennzeichnet ist.

Das *Mikrosystem* ist das unmittelbare System, in dem das sich entwickelnde Individuum lebt (z.B. Familie, Schulklasse). Es bezeichnet Einheiten, in denen entwicklungsrelevante face-to-face-Interaktionen stattfinden. Innerhalb des Mikrosystems wird das Individuum mit einem Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten sowie Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen konfrontiert. Wichtig erscheinen Bronfenbrenner (1981, S.23) die Verbindungen zwischen anderen im Lebensbereich anwesenden Personen, „[...] die Art dieser Verbindungen und der Einfluss, den sie über direkte Kontaktpersonen auf die sich entwickelnde Person ausüben“.

Im *Mesosystem* sind Kontakte zu anderen Personen des Systems, Kommunikationen zwischen den Lebensbereichen (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Freunden in der Nachbarschaft) sowie das Ausmaß und die Beschaffenheit der Kenntnisse über den anderen Lebensbereich enthalten. „Ein Mesosystem ist somit ein System von Mikrosystemen“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 41). Es wird neu gebildet oder verändert, sobald eine Person in einen neuen Lebensbereich eintritt. Neben den Primärverbindungen zwischen Heranwachsenden und Beteiligten der Systeme sind für die Entwicklung zudem Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Systemen, an denen die Person beteiligt ist, relevant.

Lebensbereiche, an denen das Individuum nicht direkt beteiligt ist, deren Ereignisse aber dennoch Auswirkungen auf das sich entwickelnde Individuum haben (z.B. Arbeit der Eltern), werden als *Exosystem* bezeichnet.

Das *Makrosystem* umfasst gesamtgesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge sowie deren inbegriffene Systeme: „Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exosysteme), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 42). Die Kulturen sind zwar verschieden, aber hinsichtlich ihrer Komponenten homogen.

Mit diesen vier Systemen werden die wesentlichen Lebensumwelten von Individuen erfasst. Zunächst wächst das Individuum primär in der Ursprungsfamilie auf. Mit zunehmendem Alter erweitert es seinen Handlungs- und Erfahrungsraum auf den Kindergarten, die Schule, die Freunde etc. Dabei verläuft die Entwicklung von Kindern und Erwachsenen innerhalb einer Familie nicht separat voneinander, sondern in gegenseitiger Beeinflussung (transaktionale Prozesse). Insgesamt beruht die Entwicklung über den gesamten Lebenslauf hinweg auf Prozessen der immer komplexeren wechselseitigen Interaktion zwischen einem aktiven Subjekt und den Personen, Objekten und Symbolen in seiner Umwelt, die sich über die Zeit verändern und erweitern können (Bronfenbrenner, 1981).

In Abgrenzung und in Erweiterung zu Bronfenbrenners Ausführungen werden aktuellere Anregungen von Neuenschwander (2008) bezüglich der Verbindung verschiedener Systeme Heranwachsender ergänzend hinzugezogen. Neuenschwander betont, dass Heranwachsende im Kontakt mit verschiedenen Sozialisationsinstanzen ein spezifisches Referenzsystem entwickeln. Dieses enthält individuelle Normen und Wissen von Prozessen und Strukturen des jeweiligen Lebensbereichs. „Ein solches Referenzsystem ist ein kontextbezogenes Steuerungssystem, welches Menschen bei ihrer Handlungsregulation und in ihrer Zukunftsplanung aktivieren“ (Neuenschwander, 2008, S. 137). Welches Referenzsystem in welchem Lebensbereich aktiviert ist, hängt von situativen Gegebenheiten und der aktuellen Entwicklung der Person ab. Das schulische Referenzsystem ist überwiegend in der Schule, das familiäre Referenzsystem meist Zuhause aktiviert. Dennoch können Jugendliche entscheiden, ob sie sich innerhalb der Schule nach dem Referenzsystem der Familie verhalten oder das der Schule anwenden, oder umgekehrt. „Damit kann erklärt werden, wie Regeln aus verschiedenen Kontexten im Erleben eines Kindes ineinander greifen“ (Neuenschwander, 2008, S. 137). Durch diese Betrachtungsweise können einerseits die Funktionen der unterschiedlichen Systeme miteinander in Beziehung gesetzt werden. Andererseits ist eminent, dass die entwicklungsbezogene Unterstützung Jugendlicher dann am größten ist, wenn alle beteiligten Systeme die gleichen Regeln anwenden und gemeinsame Ziele verfolgen. Daraus ergibt sich eine Überschneidung der Referenzsysteme, die positive Auswirkungen für Jugendliche ermöglicht.

3.1.1 Individuelle Entwicklung durch unterstützende Verbindungen zwischen den Lebensbereichen

Bronfenbrenner (1981) betont die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen der Person zu Vertretern unterschiedlicher Lebensbereiche. Die optimale Förderung für eine erfolgreiche Entwicklung des Individuums hängt somit von der Unterstützung und den Hilfeleistungen verschiedener Lebensbereiche ab, deren Anzahl und der Qualität der Verbindungen zueinander.

Erstens sollten Jugendliche über eine gewisse Anzahl an Verbindungen zu Vertretern verschiedener Bereiche verfügen. Dabei ist es essentiell, dass stets mehrere Personen aus verschiedenen Bereichen für die Jugendlichen erreichbar sind und unterstützend zur Verfügung stehen. Die Entwicklung Jugendlicher wird nach Bronfenbrenner (1981) durch die Angebote und Erfahrungen unterstützt, die Heranwachsende in verschiedenen Lebensbereichen machen. Haben Heranwachsende Kontakt zu mehreren Personen in unterschiedlichen Bereichen, ermöglicht ihnen dieser Kontakt Erfahrungen in diversen Bereichen und den Aufbau vielfältiger Kompetenzen und Fähigkeiten. „Wenn viele verschiedene gemeinsame Tätigkeiten in vielen verschiedenen Situationen, aber im Kontext einer anhaltenden zwischenmenschlichen Beziehung ausgeführt werden, fördert diese Beziehung die Ausbildung höherer Fertigungsgrade und schafft im Allgemeinen besonders starke und anhaltende Motivation“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 204). Die Jugendlichen werden dadurch in die Lage versetzt, sich auf verschiedene Personen in unterschiedlichen Lebensbereichen und damit verschiedene Aufgaben einzustellen. Gleichzeitig werden ihre kognitive Leistungsfähigkeit und sozialen Fertigkeiten gefördert.

Zweitens ist die Qualität der Verbindungen von Bedeutung. Erst wenn positive Verbindungen zwischen den Mikrosystemen bzw. innerhalb des Mesosystems (z.B. Eltern und Lehrer) bestehen, kann die Entwicklung der Person gefördert werden (vgl. auch Balli, Demo & Wedman, 1998). „Das entwicklungsfördernde Potenzial eines Lebensbereichs wird gesteigert, wenn die unterstützenden Verbindungen durch Personen hergestellt werden, mit denen die sich entwickelnde Person Primärdyaden gebildet hat und die in gemeinsamen Tätigkeiten und Primärdyaden mit den Mitgliedern des neuen Lebensbereichs beteiligt sind“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 205). Besteht zwischen den beteiligten Systemen eine positive Verbindung, können

Ressourcen des einen Systems dem anderen zur Verfügung gestellt und gemeinsam genutzt werden. Da Heranwachsende an beiden Systemen beteiligt sind, können ihnen diese Synergieeffekte zu Gute kommen. Bronfenbrenner spricht von einem positiven Kräfteverhältnis, welches sich allmählich zugunsten der sich entwickelnden Person verschiebt. Dieses Kräfteverhältnis ist durch die Interaktion der Beteiligten möglich. Sind die Beziehungen und ihre gegenseitige Gestaltung zwischen relevanten Mikrosystemen gestört, kann die individuelle Entwicklung beeinträchtigt werden. Für Bronfenbrenner (1981, 1990) und auch Epstein (1992) sind unterstützende Interaktionen zwischen den Vertretern der Systeme dann gegeben, wenn sie sich gemeinsam an Aktivitäten beteiligen, miteinander intensiv kommunizieren, gegenseitig Informationen austauschen und gemeinsam Ziele festlegen. Überdies sind länger andauernde zwischenmenschliche Beziehungen, ein insgesamt günstiges soziales Klima sowie ein gegenseitig wertschätzendes Verhalten zum Aufbau positiver Verbindungen hilfreich (Bronfenbrenner, 1981; Ulich, 2001).

Ergänzend zu Bronfenbrenner begründeten Neuenschwander und Kollegen (2004) drei Qualitätsmerkmale zur Gestaltung von Beziehungen. Die drei Merkmale sind erstens Informationen als kognitives Merkmal, zweitens Vertrauen als emotionales Merkmal und drittens Abstimmung der beiderseitigen Erwartungen als handlungsorientiertes Merkmal. Diese Dimensionen fassen systematisch die wichtigsten Bereiche der Voraussetzungen einer gelingenden Beziehung zwischen Eltern und Lehrern auf einer Metaebene zusammen und integrieren Bronfenbrenners (1981) Dimensionen (vgl. auch Sacher, 2004). Die vorliegende Arbeit zieht den Ansatz von Neuenschwander und Kollegen (2004) ergänzend heran.

3.1.2 Formen individueller Unterstützung durch Eltern und Lehrer: Kooperation vs. Elterneinbezug

Die optimale Form der Unterstützung von Heranwachsenden durch Eltern und Lehrer liegt in der Kooperation der Sozialisationsinstanzen (Bronfenbrenner, 1981; Epstein, 1986). Im pädagogischen und psychologischen Bereich hat diese Art

der Zusammenarbeit in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen³. Bezüglich der eindeutigen Definition und Abgrenzung des Begriffs gibt es allerdings wenig Konsens innerhalb der Forschung. Kritisiert wird, dass wenig Übereinstimmung darüber besteht, wie der Begriff Kooperation zu verstehen ist (Ahlgrimm, 2010; Spieß, 2004). Spieß (2004) betrachtet das Konstrukt Kooperation systematisch und beschreibt konkrete Dimensionen. Nach Spieß (2004) ist Kooperation zum einen durch den Bezug auf andere Personen und auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben definiert. Zum anderen sind die Verbindungen mit einer gezielten Intention, dem Kommunikationsbedarf zwischen Personen sowie einer gewissen Autonomie der Akteure gekennzeichnet. Die grundlegende Voraussetzung einer gelingenden Kooperation ist schließlich, dass die potenziellen Interaktionspartner die wechselseitige Bereitschaft zum Austausch aufweisen.

Sind diese Bedingungen erfüllt, kann eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zwischen den verschiedenen Beteiligten gelingen. Dies bedeutet nicht, dass alle Kriterien gleichzeitig vorhanden sein müssen, um per Definition eine gute Kooperation zu erhalten. Beispielsweise kann sich die gemeinsame Zielabstimmung auch durch gegenseitigen Informationsaustausch und wechselseitige Kommunikation entwickeln. Kommen zusätzlich gegenseitige Unterstützung, konstruktive Problemdiskussionen und eine längere Zeitperspektive hinzu, können sich Vertrauen und Autonomie entwickeln. Die von Spieß (2004) zusätzlich erwähnten formalen Bedingungen einer Kooperation sind die Zeit (kurzfristige Kooperation, z.B. für konkrete Aktivitäten, oder langfristige Kooperationen, z.B. der Aufbau einer Beziehung), die Intentionalität (Kooperation kann zufällig entstehen oder systematisch geplant werden) sowie die Anzahl der Beteiligten (zwei oder mehr Personen). Da diese formalen Bereiche zusätzlichen Einfluss auf die Gestaltung einer Kooperation nehmen, erweiterte Spieß (2004, S. 211) ihre Definition wie folgt: „In diesem komplexen und formalisierten Rahmen wird intentional und kommunikativ versucht, gemeinsam Ziele zu erreichen bzw. Aufgaben zu bewältigen. Vertrauen in die anderen Kooperationspartner ebenso wie in die formalen Abläufe ist wichtig. Das in einer Kooperation gegebene Beziehungsverhältnis der Interaktionspartner ist nun einerseits durch

³ Auch in anderen Disziplinen (z.B. Wirtschaft, Soziologie, Politik) ist Kooperation als Konstrukt für Forschung und Praxis von Bedeutung (Smith et al., 1995).

die Verfügung über autonome Entscheidungs- und Handlungsspielräume, andererseits aber auch durch gegenseitige Abhängigkeit im Zuge der Zielerreichung gekennzeichnet“. Für Aurin (1990) müssen zusätzlich die Gleichberechtigung der Partner, die Bereitschaft zum wechselseitigen Austausch, Empathie und Toleranz für eine erfolgreiche Kooperation gegeben sein.

Im Bereich der Schulen wird die Kooperation zwischen unterschiedlichen Systembereichen thematisiert und versucht, sie im Schulalltag umzusetzen. Beispielsweise werden Lehrer aufgefordert, verstärkt mit ihren Kollegen zu kooperieren (Bauer, 2004; Gräsel, Pröbstel, Freienberg & Parchmann, 2006; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006). Den Schulen wird empfohlen, sich mit ihren Kommunen zu vernetzen (Gestwicki, 2004; Wright & Stegelin, 1999). Zudem wird die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule angesprochen (Comer & Haynes, 1991; Epstein & Dauber, 1991; Fuhrer, 2005; Machen, Janell & Notar, 2005).

Eigene Vorstudien zeigen (Mayhack & Kracke, 2008), dass die hier berichtete Form der gleichberechtigten Kooperation selten in Schulen vorzufinden ist. Viel wahrscheinlicher sind Formen, die stärker auf der Initiative der Lehrer aufbauen, wodurch die Eltern in die Schule einbezogen werden. Diese Form der Kooperation wird als Elterneinbezug in die Schule, oder als Parent Involvement, bezeichnet (Catsambis, 1998; Henderson & Mapp, 2002; Sui-Chu & Willms, 1996). Mit Blick auf einen Kooperationsprozess, der deutlich komplexer und stärker von Gegenseitigkeit geprägt ist, ist dies nur ein Teilaspekt. Dieser Teilaspekt reflektiert jedoch die schulische Realität, in der Arbeit mit Eltern als Aufgabe von Lehrern definiert wird, die aber in sehr unterschiedlichem Maße von Lehrern wahrgenommen wird (Dedering, 2002; Ständige Konferenz der Kultusminister, 2003; Thüringer Kultusministerium, 2008).

Eine umfassende Definitionsübersicht über das Parent Involvement wurde von Henderson und Mapp (2002, S. 22) in einer Metaanalyse zusammengestellt. Diese umfasst den Einbezug der Eltern in Lernaktivitäten zu Hause (z.B. Hilfe bei den Hausaufgaben), Monitoring der Kinder außerhalb der Schule, Gespräche mit Kindern über die Schule und die Teilnahme an Schulveranstaltungen (z.B. Elterngespräche). Ähnlich definieren auch Catsambis (1998) und Sui-Chu und Willms (1996) den

Elterneinbezug. Sie benennen zusätzlich die Dimensionen des konkreten Kontakts mit Lehrern sowie das Herstellen des Kontakts mit der Kommune.

Eine weitere Voraussetzung für das Parent Involvement ist, dass die Eltern auf Initiative der Lehrer hin in die Schule integriert werden. Eccles und Harold (1996) betonen, dass die Lehrer einschätzen müssen, wie stark und wodurch sie Eltern integrieren sowie verschiedene Strategien kennen und diese anwenden können sollten. Zusätzlich ist es förderlich, wenn die Lehrer davon überzeugt sind, dass sie die Eltern integrieren können. Die Haltung, die Lehrern hilft, die Eltern angemessen anzusprechen, ist von Wertschätzung und Respekt geprägt (Becker, 2005; Bernitzke & Schlegel, 2004).

Wird diese Definition und Beschreibung des Parent Involvement mit dem Konstrukt Kooperation verglichen, wird deutlich, dass sich die Begrifflichkeiten von „Kooperation“ und „Parent Involvement“ stark ähneln. Sie verfolgen inhaltlich ein ähnliches Ziel: durch die Umsetzung beider Konstrukte soll die Zusammenarbeit verschiedener Instanzen (in diesem Fall der Eltern und Lehrer) verbessert werden. Zur Verdeutlichung der Abgrenzung der Begriffe wird die Kooperation allerdings wesentlich allgemeiner gefasst und beinhaltet umfassendere Dimensionen, die sich vorrangig auf der Beziehungsebene der Akteure befinden. Das Parent Involvement hingegen ist konkreter auf Aktionen und Maßnahmen der Sozialisationsinstanzen bezogen und beschreibt detaillierter, was von welchen Beteiligten erwartet wird.

Das übergeordnete Konstrukt der Kooperation ist durch die umfassenderen Bereiche eher langfristig zu fördern und zu trainieren. In der vorliegenden Studie wird auf das Konstrukt Elterneinbezug fokussiert, da es aufgrund der eher kurzfristig angelegten Maßnahme direkt messbar ist. Durch die ineinander übergehenden Konstrukte von Elterneinbezug und Kooperation kann und sollte die Ebene der Kooperation nicht völlig unbeachtet bleiben und daher langfristig betrachtet werden. Die genannten Kooperationsdimensionen von Spieß (2004) sind jedoch mit dem vorliegenden Design nicht messbar.

3.1.3 Schulischer Einbezug der Eltern durch Lehrer: Modell der Einflussfaktoren

Die übergeordneten Aussagen Bronfenbrenners (1981) bilden das Fundament zum Verständnis der Entwicklung Jugendlicher in ihren verschiedenen sozialen Kontexten. Da die vorliegende Arbeit speziell die Umwelten Elternhaus und Schule fokussiert, müssen die theoretischen Überlegungen zu entwicklungsfördernden Interaktionen spezifiziert werden. Epstein (1992) sowie Eccles und Harold (1996) beziehen sich konkret auf die Zusammenarbeit der Kontexte Lehrer und Eltern und auf deren Auswirkungen auf Heranwachsende.

Epsteins Ansatz (1992) basiert auf der Annahme der gemeinsamen Sozialisations- und Erziehungsfunktion von Schule und Familie. Beide Systeme haben das Ziel, die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern erfolgreich zu fördern. Um dieses Ziel zu erreichen, operieren die Umweltsysteme Schule und Familie in ihrem Verständnis teilweise gemeinsam und teilweise getrennt voneinander. Das Ausmaß der Überschneidungen ist abhängig von der jeweiligen Zeit (z.B. Altersstufen, Wandel der Umweltsysteme) und dem Verhalten der Individuen innerhalb der Umweltsysteme (z.B. Hintergrund der Person, Gepflogenheiten der einzelnen Umweltsysteme). Die Interaktion zwischen den Sozialisationsinstanzen kann auf zwei Ebenen gestaltet werden: Zum einen auf der institutionellen (z.B. lädt die Schule die Eltern zu Veranstaltungen ein; versendet Elternbriefe) und zum anderen auf der persönlichen Ebene (z.B. Eltern und Lehrer diskutieren über oder begleiten den Entwicklungsprozess eines Kindes). Erst durch diese gegenseitige Vernetzung haben beide Partner die Möglichkeit, Heranwachsende umfassend, systematisch und zielgerichtet zu unterstützen (Balli, Demo & Wedman, 1998; Epstein, 1992). Jugendlichen kommen somit die Synergieeffekte zu Gute, die durch die Zusammenarbeit entstehen und sich positiv auf die Entwicklung auswirken. Epsteins (1992) Hauptannahme ist demzufolge, dass die gemeinsame Unterstützung der Schüler in den verschiedenen Bereichen der kindlichen Entwicklung (Lernen, Erfolg etc.) der Hauptgrund und die stärkste Motivation für die Zusammenarbeit von Schule und Familie sind.

Diese Verbindungen zwischen Eltern und Lehrern einerseits und den Auswirkungen ihrer Zusammenarbeit auf Jugendliche andererseits werden im „Model of the influences on and consequences of parent involvement in the schools“ von Eccles und Harold (1996) dargestellt. Es wird als Ergänzung für das Verständnis des

konkreten Bereichs der Zusammenarbeit auf der Ebene von Eltern und Lehrern sowie für die Ableitung spezifischer Vorhersage hinzugezogen. Dadurch besteht die Möglichkeit, das Parent Involvement detailliert zu analysieren. „This model provides a framework for thinking about the dynamic processes that underlie parents' involvement in their children's education" (Eccles & Harold, 1996, S. 6). Das Modell besteht aus vier verschiedenen, sich gegenseitig beeinflussenden Variablenkategorien: (1) den exogenen Variablen, (2) den Meinungen und Einstellungen, (3) den konkreten Aktivitäten von Eltern und Lehrern sowie (4) dem Erfolg der Jugendlichen.

Die *exogenen Variablen* beinhalten die Eigenschaften aller am System Beteiligten: Eigenschaften der Eltern, des Umfeldes, der Kinder, der Lehrer und der Schulen im Allgemeinen. Diese Variablen haben sowohl direkten als auch indirekten Einfluss auf das Parent Involvement. Sie stellen die Basisvoraussetzungen des Gesamtsystems dar. Es wird davon ausgegangen, dass diese grundlegenden Merkmale (z.B. Geschlecht, Talente, Schulklima, Ressourcen) einen globalen Rahmen um den Elterneinbezug spannen. In der zweiten Rubrik fassen Eccles und Harold alle *Meinungen und Einstellungen der Eltern und Lehrer* zusammen. Diese werden in zwei Kategorien, generell und spezifisch für das Kind, unterschieden. Die Meinungen der zwei Sozialisationsinstanzen bedingen sich gegenseitig und haben einen direkten Einfluss auf die dritte Art von Variablen. Diese bezeichnen Eccles und Harold als *Eltern und Lehrer Aktivitäten*. Im Speziellen werden damit auf Seiten der Lehrer Unterstützungsangebote, das Bereitstellen von Informationen und entsprechenden Einbezugsmöglichkeiten sowie individuelles Feedback verstanden. Bei den Eltern werden direkte Instruktionen, Monitoring, Teilnahme und Unterstützung an und von Schulveranstaltungen sowie das Beiwohnen von Konferenzen genannt. Die letzte Rubrik ist das *Ergebnis oder der Erfolg der Jugendlichen*. Diese Kategorie beinhaltet Selbstwahrnehmungen, Werte, Ziele, Interessen, Selbstwirksamkeit, Leistungen und die motivationale Orientierung.

Innerhalb des Modells gibt es sehr viele Möglichkeiten der Beeinflussung und Beziehung der einzelnen Bereiche zueinander. Beispielsweise beeinflussen einerseits die Meinungen und Einstellungen der Eltern und Lehrer und andererseits deren Aktivitäten direkt die Ergebnisse der Kinder. Die heutigen Ergebnisse der Kin-

der sind wiederum die morgigen Charakteristika der Jugendlichen (im Bereich der exogenen Variablen). Dieses Modell stellt damit einen Zyklus dar, der über die Zeit andauert und sich mit der Zeit verändert. Nach Eccles und Harold (1996) stehen alle Variablen miteinander in Verbindung (Abbildung 1). Parent Involvement ist im Originalmodell keine Einzelvariable, sondern wird durch die Kombination der Einstellungen und Meinungen von Eltern und Lehrern gemessen.

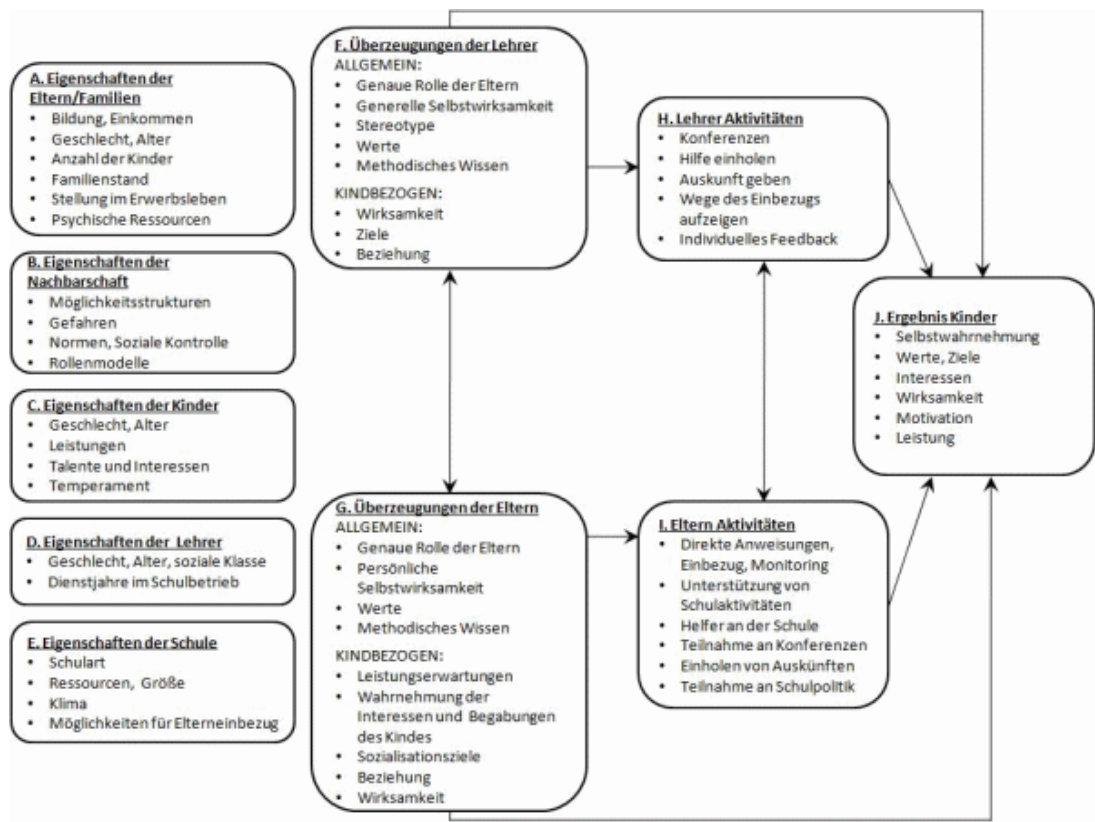


Abbildung 1: Model of the influences on and consequences of parent involvement in the schools (Eccles & Harold, 1996)

Einen Teil der theoretischen Fundierung der vorliegenden Arbeit stellt dieses Modell in Erweiterung zu Bronfenbrenners (1981) grundlegenden Annahmen zur Entwicklung von Jugendlichen dar. Es wird für die eigene Studie übernommen aber an den speziellen Forschungsbereich angepasst und um den Bereich der beruflichen Entwicklung erweitert. Das modifizierte Modell wird am Ende des Kapitels nach der Beschreibung der zweiten theoretischen Säule erläutert.

3.1.4 Faktoren, die den Elterneinbezug beeinflussen

Um den Elterneinbezug besser verstehen und fördern zu können, ist es wichtig, Faktoren zu identifizieren, die sich positiv auf die Gestaltung der Zusammenarbeit auswirken. In der Forschung haben sich soziodemographische Faktoren, eigene Erfahrungen mit der Schule, individuelle Werte und Einstellungen, die Qualität der Beziehungen zwischen den Interaktionspartnern sowie verschiedene Schulfaktoren als bedeutsame Aspekte erwiesen.

Soziodemographische Faktoren. Die Intensität des Parent Involvement wird durch den sozioökonomischen Status auf Seiten der Eltern beeinflusst. Je höher der Bildungshintergrund, und damit die positiven Schulerfahrungen, desto höher ist die Mitwirkung der Eltern (Desforges & Abouchaar, 2003; Fuhrer, 2005). Studien von Hoover-Dempsey und Kollegen (2009), Eccles und Kollegen (1993) sowie Crosnoe (2001) zeigen, dass mit zunehmendem Alter die Intensität des Parent Involvement abnimmt und sich die Art der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern verändert. Desforges und Abouchaar (2003, S. 35) fassen die Ergebnisse bezüglich der veränderten elterlichen Verhaltensweisen wie folgt zusammen: „With younger children direct help with school relevant skills is appropriate and foundational. With older students, activities which promote independence and autonomy more generally become more relevant“ (vgl. auch Seginer, 2006).

Eigene Erfahrungen mit der Schule. Von Henderson und Mapp (2002, S. 45) wird u.a. angesprochen, dass Erinnerungen an eigene schulische Erlebnisse der Eltern die aktuelle Beziehung zu Lehrern und das Parent Involvement beeinflussen (siehe auch Epstein, 1986). Zitiert wird darin eine Studie von Mapp (2002) in der vier Faktoren benannt werden, die die Eltern bezüglich ihres eigenen Einbezugs in die Schule beeinflussen:

- „parents’ own educational experiences in school,
- their own parents’ involvement when they were students,
- their beliefs about family involvement as shaped by cultural norms and values, and
- the burden of family responsibilities and time commitments“.

Einstellungen und Werte. Desforges und Abouchaar (2003) konnten empirisch nachweisen, dass elterliche Werte und Bestrebungen die Intensität des Parent Involvement positiv beeinflussen.

Beziehungsgestaltung zwischen den Interaktionspartnern. Henderson und Mapp (2002, S. 43) berichten, dass sich die Art der Beziehungsgestaltung als wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Verbindung zwischen Schule und Familie erweist. Im Detail konnten sie zeigen, dass der Dreischritt des „welcome, honor, connect“ die Qualität der Beziehung zu den Eltern steigert: „Programs that successfully connect with families [...] invite involvement, are welcoming, and address specific parent [...] needs“.

Schulfaktoren. In verschiedenen Studien wird herausgestellt, dass Lehrer die Initiative ergreifen müssen, um Eltern in die Schule einzubeziehen. Parent Involvement kann entstehen und wachsen, wenn Lehrer Eltern anleiten und zu konkreten Unterstützungsmöglichkeiten der Jugendlichen beraten bzw. zu schulischen Aktivitäten einladen (Henderson & Mapp, 2002; Seginer, 2006). Sollten Lehrer zu diesem initiierendem Engagement aus unterschiedlichen Gründen nicht in der Lage sein, so dass sich Eltern als Folge daraus allein gelassen fühlen, kann das Parent Involvement unter Umständen ineffektiv sein. Seginer (2006, S. 31) ergänzt, dass die Schulstruktur zum Aufbau einer qualitativ hochwertigen Eltern-Lehrer-Interaktion beiträgt. Sie benennt auf der Grundlage verschiedener Studien vier Merkmale, die in diesem Bezug relevant sind: „school grade, tracking, school culture and school size“ (Seginer, 2006, S. 31). Epstein und Dauber (1991) zeigen, dass Schulfaktoren einen zentralen Einfluss auf das Parent Involvement haben. Die stärksten Prädiktoren sehen sie konkret in spezifischen Schulprogrammen und dem Lehrerverhalten, das eingesetzt wird, um Eltern anzuregen, sich in der Schule zu engagieren: „When parents feel schools are doing things to involve them, they are more involved in their childrens education“ (Dauber & Epstein, 1989, zit. nach Eccles & Harold, 1996, S. 10).

Insgesamt regt Seginer (2006) an, die Untersuchung der Verbindungen zwischen und den Fokus auf die Indikatoren der Praktiken des Elterneinbezugs und deren Mediatoren zu verstärken. Sie plädiert dafür, den Fokus auf die Besonderheiten der Umwelt und die ethnischen Unterschiede der Systembeteiligten auszuweiten. Henderson und Mapp (2002) weisen darauf hin, dass Studien mit eindeutigen Theorien verknüpft und mit einschlägigen und passenden Methoden untersucht werden sollten. Im Speziellen regen sie an, die Definitionen von Elterneinbezug zu

konkretisieren und auszuweiten, die Untersuchung verschiedener Formen des familiären Engagements zu fokussieren und zu spezifizieren, wie Eltern stärker in Schulen einbezogen werden können.

3.1.5 Effekte der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule auf die Beteiligten

Studien, die die Wirkung einer engen Kooperation von Elternhaus und Schule untersuchen, zeigen, dass sich im Sinne Bronfenbrenners (1981) positive Konsequenzen für die Kinder aber auch für die Eltern ergeben.

Auswirkungen auf Schüler. Heranwachsende profitieren vom Einbezug der Eltern in die Schule hauptsächlich durch verbesserte Schulleistungen, einer Steigerung von positiven Verhaltensweisen und im Bereich ihrer emotionalen Entwicklung (Coleman et al., 1966; Cotton & Wikelund, 2000; Crosnoe, 2001; Desforges & Abouchaar, 2003; DIPF, 2006; Henderson, 1988; Henderson & Mapp, 2002; Griffith, 1996). Außerdem verbessern sich ihre Einstellungen zur Schule und ihren Lehrern (Cotton & Wikelund, 2000; Epstein, 1987; Krumm, 1995), das heißt, sie sind mit ihrer Schule im Allgemeinen zufriedener, schätzen ihre Fächer positiver ein, folgen dem Unterricht motivierter und aufmerksamer (Neuenschwander et al., 2005; Sacher, 2008). In einer Metaanalyse von Seginer (2006) zeigen die Befunde die Verringerung der schulischen Abwesenheit sowie das Abnehmen von Disziplinproblemen bei Schülern durch eine Eltern-Lehrer-Kooperation.

Auswirkungen auf Eltern. Eltern verbessern durch die Zusammenarbeit der Sozialisationsinstanzen ihre Einstellungen zur Schule und zum Lehrer und lassen Vertrauen und Nähe zwischen ihnen entstehen (Henderson, 1988; Cotton & Wikelund, 2000; Neuenschwander et al., 2005). Sie verstehen die Arbeit der Schule besser, wodurch sich ein bildungsfreundlicheres Klima in Familien entwickeln kann (Sacher, 2008). Eltern werden aufgrund des Einbezugs in der Schulgemeinschaft aktiver, helfen stärker bei schulischen Aktivitäten mit und sind interessierter am eigenen Kind (Krumm, 1995; Henderson, 1988). Seginer (2006) ergänzt, dass Eltern die Handlungen der Lehrer sowie die schulinternen Ziele stärker befürworten.

Trotz vieler eindeutiger und mehrfach bestätigter Ergebnisse, existieren einige inkonsistente Befunde, insbesondere im Bereich der Auswirkungen auf die Schulleistungen der Schüler⁴. Das Vorfinden positiver Effekte auf schulische Leistungen könnte mit der Art der Organisation bzw. des Settings verbunden sein, d.h. wie die Zusammenarbeit zwischen der Familie und der Schule organisiert wird. Es könnte aber auch in Zusammenhang mit der Person des Lehrers per se und der bereits aufgebauten Beziehungsqualität stehen.

Neuenschwander und Kollegen (2005, S. 250) konstatieren, dass die Kausalitätsrichtung in ihren eigenen Studien weitgehend unklar bleibt. „Das heißt, wir können nicht belegen, dass die Zusammenarbeit diese Effekte notwendigerweise besitzt oder umgekehrt die Zusammenarbeit gut funktioniert, wenn die Eltern der Schule eine positive Einstellung entgegenbringen“.

3.1.6 Zusammenfassung

Die theoretischen Ausführungen zur ökologischen Sozialisation weisen darauf hin, dass Jugendliche die Hauptakteure ihrer eigenen Entwicklung sind. Zwischenmenschliche Beziehungen einer Person (z.B. Schüler) zu Vertretern unterschiedlicher Lebensbereiche (z.B. Eltern und Lehrer) fördern die Entfaltung des Potentials der sich entwickelnden Person. Jugendliche profitieren insbesondere davon, wenn relevante Bezugspersonen ihrer unterschiedlichen Lebensbereiche miteinander kooperieren. Schüler erhalten durch die Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern einen anderen Blick auf die Schule. Sie können erkennen, dass Lehrer und Eltern Zeit und Ressourcen investieren, um sie zu unterstützen und dass ihnen ihre eigene schulische Entwicklung wichtig ist. Trägt diese intensive Förderung Früchte, und beeinflusst die Einstellungen und Werte der Schüler positiv, legitimiert die Leistung der Schüler wiederum die beidseitige Unterstützung.

⁴ Einen Überblick geben Henderson & Mapp (2002) sowie Desforges & Abouchaar (2003).

3.2 Berufliche Entwicklung Jugendlicher – Theorie der Karrierekonstruktion

Die Suche nach einem passenden Beruf ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe für Jugendliche (Dreher & Dreher, 1985; Havighurst, 1948) und ein längerfristiger Prozess. Dieser erstreckt sich nach Savickas (2005) und Super (1994) von der Kindheit bis ins hohe Alter. Während der gesamten Lebensspanne wird das Individuum immer wieder mit „[...] entwicklungsspezifischen Herausforderungen [konfrontiert], wenn es bestimmte Stufen biologischer, bildungsbezogener oder beruflicher Kompetenz erreicht hat“ (Super, 1990, S. 226). Von einer gelungenen Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe (Dreher & Dreher, 1985; Havighurst, 1948) wird dann gesprochen, wenn Heranwachsende eine möglichst hohe Übereinstimmung zwischen den Faktoren der eigenen Person und den Faktoren der Umwelt herstellen können. In diesem Prozess ist das Individuum der Konstrukteur seiner individuellen beruflichen Laufbahn. Nach Savickas (2005) wird dieser Berufsweg durch eigene Aktivität gestaltet. Die subjektive Konstruktion wird von früheren Erinnerungen, gegenwärtigen Erfahrungen sowie zukünftigen Bestrebungen beeinflusst. Damit ist die berufliche Laufbahn eine Aneinanderreihung individueller Entscheidungen und biographischer Reflexionen, in denen das Selbstkonzept einer Person ausgedrückt wird, sich die Ziele der verschiedenen Arbeitsrollen begründen und somit das berufliche Verhalten entsteht.

Diese Passung zwischen dem Individuum und den verschiedenen Berufsvorstellungen beschreibt Savickas (2005) mit der Interaktion zwischen der beruflichen Persönlichkeit und der beruflichen Anpassungsfähigkeit. Er versteht unter der beruflichen Persönlichkeit berufsbezogene Fähigkeiten, Bedürfnisse, Werte und Interessen. Bevor diese in einem bestimmten Beruf sichtbar werden, werden sie zunächst in anderen Bereich ausgebildet (z.B. im Haushalt, bei Hobbies, beim Lesen und Studieren). Savickas (2005) nutzt bei der Beschreibung der beruflichen Persönlichkeit Hollands Interessen Prototypen⁵ (1997). Sie werden als sozial konstruierte

⁵ RIASEC: R = Realistic (handwerklich-technisch), I = Investigative (untersuchend-forschend), A = Artistic (künstlerisch-kreativ), S = Social (erziehend-pflegen), E = Enterprising (führend-verkaufend), C = Conventional (ordnend-verwaltend)

Cluster von Eigenschaften und Fähigkeiten verstanden, unterliegen dynamischen Prozessen und sind keine feststehenden Merkmale. Auf der Grundlage von Hollands Theorie legt die CCT den Fokus auf die Verbindung von Person und Arbeit. Das Bild einer Brücke zieht Savickas (2005) zur Verdeutlichung heran. Für ihn ist von Bedeutung, wie Personen ihre eigenen Brücken (zwischen Arbeit und der eigenen Person) bauen und sie anschließend überqueren. Ziel ist dabei immer die Erweiterung des eigenen Selbst und damit die Aufdeckung, Interpretation und Implementierung des beruflichen Selbstkonzepts. Das „Selbst“ besteht für Savickas (2002), ebenso wie für Super (1994), aus symbolischen Repräsentationen der Person, die individuell aufgebaut, interpersonal bedingt und kommuniziert werden. Das Selbstkonzept (z.B. Selbstwirksamkeit, Selbstachtung, Rollenbilder), welches sich im Verlauf der Kindheit und Jugend ausbildet und festigt, kontrolliert, führt und bewertet das eigene Verhalten. Die berufliche Entwicklung wird insgesamt als Ergebnis einer sich kontinuierlich differenzierenden und integrierenden Identität dargestellt, dessen Ziel die Verwirklichung des persönlichen Selbstkonzepts ist (Super, 1994).

3.2.1 Berufliche Anpassungsfähigkeit

Die berufliche Anpassungsfähigkeit versteht Savickas (2005) als Set von Einstellungen, Kompetenzen und Verhaltensweisen, die das Individuum nutzt, um anstehende Entwicklungsaufgaben, berufliche Übergänge oder schwierige berufsbezogene Situationen zu bewältigen. Angestrebt wird dabei das Herstellen einer geeigneten Passung zwischen sich selbst und einem Berufsbild. Demnach sind Individuen einerseits mit der Gesellschaft verbunden und wenden andererseits selbständig ihr berufliches Verhalten angemessen zu den aktuellen Entwicklungsaufgaben an. „Vocational behavior denotes the numerous coping responses that produce vocational development and construct careers“ (Savickas, 2005, S. 52).

Die CCT fokussiert weder ausschließlich auf die Person, noch auf die Gesellschaft, sondern auf die Verbindung zwischen diesen beiden Bereichen. Savickas (2005) betont den niemals vollständig abgeschlossenen Anpassungsprozess zwischen Individuum und Umwelt, der schrittweise zu einer immer besseren Passung zwischen dem Arbeiter und der Arbeitsstelle führen sollte. Eine Übereinstimmung ist

immer nur vorübergehend möglich, da sich Personen, ihre Interessen, Einstellungen, Wünsche sowie berufliche Umstände, z.B. Berufsbilder und Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt, weiter entwickeln. Dadurch sind immer neue Zuordnungsvorgänge zwischen gesellschaftlicher und personenbezogener Ebene nötig. Dieses Konstrukt dient als Selbstregulierungsstrategie, da den Personen die Implementierung ihres Selbstkonzepts in berufliche Rollen, die Herausbildung eines eigenen Arbeitslebens und die Bildung einer eigenen Karriere ermöglicht wird.

Die berufliche Anpassungsfähigkeit unterteilt Savickas (2005) in vier Dimensionen: berufliches Anliegen (*career concern*), Kontrolle (*control*), Neugier (*curiosity*) und Vertrauen (*confidence*). Diese Dimensionen sind über alle Phasen der beruflichen Entwicklung hinweg von Bedeutung.

Die für Savickas wichtigste Dimension ist die des *career concern*. Er versteht darunter die Zukunftsorientierung, das heißt das Wissen der Jugendlichen, dass ihr Bemühen um die eigene Zukunft wichtig ist. Um zu verstehen, dass die berufliche Zukunft ein persönlich zu bearbeitendes Anliegen ist, wird eine Reflexion der beruflichen Vergangenheit, die Betrachtung der beruflichen Gegenwart sowie die Antizipation der beruflichen Zukunft benötigt. Dabei sollte nach Savickas (2005) die subjektive berufliche Entwicklung nicht als konkretes Verhalten verstanden werden, sondern als eine Idee der Reflexion des eigenen Selbst. Dieses Bewusstsein um die Zusammenhänge von früheren Erfahrungen und einer möglichen beruflichen Zukunft führt dazu, dass Heranwachsende ihre berufliche Zukunft planen und vorbereiten. Die Bereitschaft zur Planung und der Glaube an eine gewisse Kontinuität lässt Jugendliche in Aktivitäten engagieren, die die Planungskompetenzen unterstützen. Unter Planungskompetenz wird die Fähigkeit verstanden, Aktivitäten über einen längeren Zeitraum, von der Gegenwart bis zur erwarteten Zukunft, einzuteilen.

Unter *control* im Prozess der beruflichen Entwicklung wird das Bewusstsein der Personen verstanden, dass sie für ihre eigene Laufbahn selbst verantwortlich sind und diese konstruieren. Wichtig ist das Gefühl der Verantwortung und Kontrolle gegenüber der eigenen beruflichen Biographie. Autonomie und Willensstärke verdeutlichen diese Dimension. Jugendliche können wichtige Sozialisationsinstan-

zen zur Beratung nutzen, doch Entscheidungen sollten eigenverantwortlich getroffen werden (Savickas, 2005). Diese Dimension ist maßgeblich für den Erwerb von Handlungs-, Entscheidungs- und Selbststeuerungskompetenzen verantwortlich.

Curiosity beinhaltet nach Savickas (2005, S. 55) die Initiative mehr über die Arbeitswelt sowie eigene berufliche Möglichkeiten zu erfahren: „Career curiosity refers to inquisitiveness about and exploration of the fit between self and the work world“. Dadurch, dass die Person ihrer Neugier nachgibt, d.h. nach innen und außen exploriert, wird sie in die Lage versetzt, eine größtmögliche Passung zwischen dem Selbst und der Situation herzustellen. Zudem gewinnt das Individuum durch gezielte Explorationsaktivitäten an Wissen, wie die Arbeitswelt organisiert ist und funktioniert. Durch die gezielte Informationssuche erhöhen die Jugendlichen ihren Realismus und die berufsbezogene Realität. Dadurch sind sie eher in der Lage, reflektierte Entscheidungen bezüglich der beruflichen Laufbahn zu treffen.

Die Dimension *confidence* ist nach Savickas (2005) die Antizipation von Erfolg bei bevorstehenden Aufgaben und das Überwinden von Hindernissen. Vertrauen in sich selbst ist dabei die Voraussetzung, um innerhalb komplexer Entwicklungsabschnitte (wie beispielsweise der Berufswahl) erfolgreich handeln zu können. Kompetenzen die dieses Vertrauen widerspiegeln sind Selbstwirksamkeitserwartungen und Problemlösekompetenzen.

3.2.2 Erweiterung der beruflichen Anpassungsfähigkeit: Berufswahlbereitschaft

Savickas Darstellungen zur beruflichen Anpassungsfähigkeit basieren auf Supers Verständnis von wichtigen Faktoren für eine erfolgreiche Bewältigung der Berufswahl. Bereits 1955 fasste Super diese Faktoren erstmals unter dem Begriff „vocational maturity“ zusammen. Das Konzept der sogenannten Berufswahlreife benennt Entwicklungsaufgaben und entsprechende Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Als zentrale Kriterien benannte Super eine aktive Informationssuche, eine zielgerichtete Planung sowie das Entdecken beruflicher Persönlichkeitseigenschaften und Präferenzen.

Neben Super (1990) und Savickas (2005) thematisieren auch Crites (1961), Jaide (1977) und Seifert (1983) die inhaltliche Ausgestaltung der Berufswahlreife

oder ähnlich definierter Konstrukte. Hirschi (2007, 2006) fasst die bestehende Forschungsliteratur dahingehend zusammen, dass das heutige Verständnis der ursprünglichen Berufswahlreife zum einen das Vorhandensein spezifischer Kompetenzen und zum anderen die Fähigkeit der immer wiederkehrenden Anpassung an verschiedene Ereignisse und Umstände durch das gesamte Jugend- und Erwachsenenalter beinhaltet (siehe auch Savickas, 1997; Schneider, 1984). „Aufgrund eines solchermaßen erweiterten Verständnisses wurden auch die Begriffe der Berufswahlbereitschaft oder Übergangsbereitschaft vorgeschlagen, welche nebst persönlichen Kompetenzen auch Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale sowie Faktoren der Umwelt berücksichtigen“ (Hirschi 2006, S. 8). Herr, Cramer und Niles (2004) benennen ähnlich wie Savickas (2005) fünf zentrale Faktoren des aktuellen Konstrukts der Berufswahlbereitschaft. Ein wichtiger Faktor ist (1) die zukunftsgerichtete Planung der Individuen, die eine aktive Auseinandersetzung und Planung der eigenen Zukunft beinhaltet. Berufsbezogene Exploration beinhaltet (2) die Erkundung der persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten sowie der Merkmale der Arbeitswelt. Die dadurch gewonnenen Informationen müssen anschließend vom Individuum angemessen verarbeitet werden. Weiterhin sind (3) Entscheidungskompetenzen essenziell, um passende berufliche Alternativen identifizieren, bewerten und auswählen zu können. Durch (4) eine angemessene Realitätsorientierung besteht die Möglichkeit, das individuelle Selbstkonzept mit der Realität abzugleichen und Kompromisse einzugehen. Selbstwirksamkeitserwartungen geben (5) darüber Auskunft, inwieweit sich die Jugendlichen bestimmte Aktivitäten, die für die Berufswahl wichtig sind, zutrauen. Der vorliegenden Studie wird der Ansatz von Savickas (2005) in Verbindung mit Herr, Cramer und Niles (2004) zu Grunde gelegt. Damit wird die Annahme verfolgt, dass für die Bewältigung des Übergangs von der Schule in das Arbeitsleben auf der einen Seite persönliche Kompetenzen von Bedeutung sind (Planungs- und Explorationsaktivitäten, berufsbezogene Selbstwirksamkeit) und auf der anderen Seite die Umwelt einen Einfluss auf den Übergang ausübt. Haben die Jugendlichen diese zentralen Kompetenzen entwickelt, sind sie eher in der Lage, den Übergang zu meistern und für die Arbeitswelt bereit zu sein. Die für die vorliegende Studie extrahierten und für den Übergang von der Schule in das Arbeitsleben zentralen Kom-

petenzen werden in Übereinstimmung mit Savickas (2005) sowie Herr und Kollegen (2004) in den Bereichen Planung, Exploration und Selbstwirksamkeit definiert.

3.2.3 Planung, Exploration und Selbstwirksamkeit als zentrale Konstrukte für die eigene Arbeit

In der vorliegenden Evaluationsstudie werden innerhalb des Trainings drei Konstrukte der Berufswahlbereitschaft trainiert: berufsbezogene Explorationsaktivitäten, Planungsstrategien und die berufsbezogene Selbstwirksamkeit (in Savickas' Ansatz entsprechen diese Kompetenzen den Dimensionen Anliegen, Neugier und Vertrauen). Diese drei Faktoren treten in der Literatur wiederholt als die zentralen Kompetenzen und Einstellungen hervor, die Jugendliche benötigen, um den Übergang in die Arbeitswelt angemessen zu bewältigen (Phillips & Blustein, 1994; Savickas, 1997).

Berufsbezogene Explorationsaktivitäten umfassen sowohl die Erkundung der eigenen Person als auch der Umwelt. Die Durchführung dieser Aktivitäten sind wichtige Verhaltensweisen der Jugendlichen, um die eigene Berufswahl angemessen zu bewältigen und sich im späteren Beruf zu etablieren (Grotevant, Cooper & Kramer, 1986; Jordaan, 1963; Savickas, 2002; Super, 1990). Durch eine erfolgreiche Exploration eignen sich Jugendliche eine Wissens- und Erfahrungsbasis an, mit der angemessene Ziele gesetzt und Entscheidungen getroffen werden können.

Super (1990) verankert die Exploration in besonderer Weise in seinen theoretischen Überlegungen. Er fasst den Prozess der beruflichen Entwicklung in einer Abfolge von Lebensstufen zusammen, dem sogenannten Maxizyklus. Jede Etappe wurde nach ihrem hauptsächlichen Anliegen innerhalb der beruflichen Entwicklung benannt: Wachstum, Exploration, Etablierung, Erhaltung und Abbau. Die Phasen bauen aufeinander auf und sind durch eigene, spezifische Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet, die vom Individuum als soziale Erwartung erlebt werden. Die in einer Phase erworbenen Erfahrungen, Kompetenzen und das erworbene Wissen beeinflussen die nächsten Schritte in den darauf folgenden Phasen. Bei einem Übergang von einer Etappe zur nächsten, oder im Fall der Destabilisierung der Laufbahn durch äußere bzw. persönliche Ereignisse, ereignet sich dieser Zyklus im Klei-

nen (Minizyklus). Die Personen erleichtern sich selbst diese Übergänge, indem sie die hinter den Phasen stehenden Fähigkeiten für ihre eigenen Übergänge adaptieren und anwenden können. Diese sind wachsendes Interesse, gezielte Informationssuche und bewusstes Treffen von Entscheidungen, Einsatz erprobter Verhaltensweisen, aktives Management verschiedener Rollen sowie eine vorausschauende Loslösung. In der Phase der Exploration werden gezielte Informationen zur eigenen Person und zur Berufswelt gesucht, damit das Individuum geeignete berufliche Entscheidungen treffen kann. Heranwachsende stehen einerseits vor der Aufgabe, eine Passung zwischen dem Selbst und der Gesellschaft herzustellen. Von den Jugendlichen wird andererseits erwartet, herauszufinden, was sie werden wollen und anschließend einen passenden Beruf zu ergreifen (vgl. auch Savickas, 2002). In dieser Zeit probieren sich die Jugendlichen in der Schule, in Nebenjobs und in ihrer Freizeit aus und analysieren neben ihren persönlichen Interessen und Fähigkeiten auch die objektiven Möglichkeiten des Arbeitsmarktes (Super, 1957).

Diese Suche nach Informationen über sich selbst und die Welt der Arbeit dient den Heranwachsenden dazu, eine Orientierung (sowohl innerhalb der Berufswelt als auch ihres eigenen Selbst) herzustellen, die Karriere zu konstruieren und passende Entscheidungen zu treffen. In dieser Etappe haben die Jugendlichen die Aufgabe, berufliche Tagträume oder vage Berufsvorstellungen in eine konkrete Arbeitsstelle oder eine definierte Ausbildung umzuwandeln.

Die gezielte Informationssuche kann nach Savickas (2005) eine größtmögliche Passung zwischen den persönlichen Eigenschaften und den Anforderungen im Beruf herstellen. Er weist darauf hin, dass eine angemessene Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe nicht ausdrückt, dass sich Heranwachsende in einer Position frühzeitig stabilisieren. Vielmehr bedeutet die Bewältigung eine eher kontinuierliche Bewegung hin zu einer über die Zeit immer passenderen und entwicklungsfähigeren Position. Nach Super (1990) spielt das berufsbezogene Explorationsverhalten in jedem Stadium der beruflichen Entwicklung eine wichtige Rolle. Das explorative Verhalten stellt dabei einen wichtigen Aspekt dar, Entwicklungsaufgaben (in jedem Alter und bezüglich jeder Entwicklungsaufgabe) angemessen zu lösen. Durch eine zielgerichtete Informationssuche können Jugendliche die Wahl ihres Berufs fundieren und damit eine für sie in der aktuellen Situation passende Entscheidung treffen.

Eine weitere zentrale Komponente der Berufswahlbereitschaft ist die *berufsbezogene Planung*. „Eine zukunftsgerichtete Zeitperspektive ermöglicht es, die eigene Laufbahn mit all ihren Rollen und Facetten zu planen“ (Hirschi, 2007, S. 19). Die Planung der eigenen Laufbahn beinhaltet demzufolge wesentlich mehr als die einmalige Entscheidung für einen Ausbildungsplatz oder ein Studium. Sie ist vielmehr das Bewusstsein über die Bedeutung der eigenen beruflichen Entwicklung (Savickas, 1997). Jugendliche, die dieses Bewusstsein haben, zeichnen sich einerseits durch das Wissen über die Bedeutsamkeit der eigenen Zukunft und andererseits durch die Kompetenz, dieses Wissen zielgerichtet umzusetzen und ihre berufliche Laufbahn zu planen, aus.

Die dritte zentrale Dimension ist die *berufsbezogene Selbstwirksamkeit*. Das Konzept der allgemeinen Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) umfasst ein kognitives Motivationsmodell, welches die Wahrnehmungen der eigenen Wirksamkeit beinhaltet. Bandura geht davon aus, dass jede Person individuelle Wahrnehmungen bezüglich eigener Ressourcen und Fertigkeiten hat, die das eigene Fühlen, Denken und Handeln beeinflussen. Dabei ist nicht die objektive Kompetenz einer Person entscheidend, sondern deren subjektive Einschätzung. Er beschreibt dieses Konstrukt als multidimensional, welches in seiner Stärke und dem jeweiligen Level variiert. Diese zwei Faktoren haben Einfluss darauf, ob das jeweilige Coping-Verhalten initiiert wird, wie viel Aufwand daraus resultiert und wie lange die Anstrengung bezüglich der Überwindung des Hindernisses aufrecht erhalten werden kann. Bezüglich der Berufswahl kann abgeleitet werden, dass ein Heranwachsender diesen Prozess eher bewältigen wird, wenn er davon überzeugt ist, dass er die Fähigkeiten dazu besitzt.

3.2.4 Förderung der Berufswahlbereitschaft und Auswirkungen auf die Transition von der Schule in die Arbeitswelt

Förderung der Berufswahlbereitschaft durch die Umweltsysteme Eltern und Lehrer. Im Bereich der Berufswahl gibt es eine Reihe von Untersuchungen, welche die Vorbereitung auf und die Suche nach einem Beruf im Jugendalter fokussieren

(Dreher & Dreher, 1985; Grotevant & Cooper, 1985; Hofer & Pikowsky, 2002; Kracke, 2001; Kracke & Hofer, 2002; Kracke & Noack, 2005; Lemmermöhle, 2002). Diese Studien zeigen, dass Familie und Schule die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe wesentlich, allerdings in unterschiedlichen Bereichen, unterstützen (Beinke, 2000; Hofer & Pikowsky, 2002; Kracke & Hofer, 2002; Kracke & Noack, 2005; Krumm, 1996; Lemmermöhle, 2002; Nissen, Keddi & Pfeil, 2003; Pekrun, 2001; Preiß, 1996; Rademacker, 2002; Schudy, 2002; Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984; Young et al., 1997). Die Heranwachsenden sind sowohl nach Bronfenbrenner (1981) als auch nach Savickas (2002) und Super (1994) insbesondere in die Kontexte von Schule und Familie eingebunden und konstruieren ihre Entwicklung in Interaktion mit ihnen.

Eltern sind, nach Angaben der Jugendlichen, wichtige Ratgeber und Gesprächspartner für Jugendliche (Hofer, 2003; Hofer & Pikowsky, 2002; Young et al. 1997) und haben gewichtige Möglichkeiten auf (schulische und) berufliche Aspirationen ihrer Kinder einzuwirken (Kracke & Hofer, 2002; Pekrun, 1997). Sie beeinflussen Heranwachsende durch ihre sozioökonomische Situation, ihre Funktion als Rollenmodelle und Identifikationsfiguren. Außerdem stellen sie adäquate Möglichkeiten für die Entwicklung von Interessen und Persönlichkeitseigenschaften sowie verschiedene Informationen zur Arbeitswelt bereit und gestalten innerfamiliäre Prozesse zur Unterstützung der beruflichen Entwicklung (Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984; Überblick dazu bei Shoffner & Klemer, 1973). Viele Studien untersuchten bisher die Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen und die daraus resultierenden Einflüsse auf die berufliche Entwicklung. Dabei wurden vorrangig die Dimensionen der elterlichen Erziehungsstile, des Bindungsverhaltens und des Familienklimas untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Explorationsaktivitäten der Jugendlichen am stärksten durch ein Elternverhalten gefördert wird, welches durch Wärme und Unterstützung gekennzeichnet ist und speziell in der Berufsorientierung stimulierend wirkt (Blustein, Walbridge, Friedlander & Palladino, 1991; Grotevant & Cooper, 1988; Kracke, 1997; Kracke & Noack, 2005). Weiterhin haben die elterliche Unterstützung, ein sicheres Bindungsverhalten zu den Eltern und ein autoritativer Erziehungsstil positive Effekte auf erhöhte berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen (Keller & Whiston, 2008; Lim & Loo, 2003; Ryan, Solberg & Brown, 1996). Die

Eltern spielen außerdem bei der Ausbildung des Selbstkonzepts eine bedeutende Rolle (Anderson, Mawby, Miller & Olson, 1965; Savickas, 2002). Hargrove und Kollegen (2002) berichten überdies, dass die wahrgenommene familiäre Beziehungsqualität und die Unterstützung der Familie bei unterschiedlichen beruflichen Zielen wichtig bei den beruflichen Planungsaktivitäten sind und die Formulierung deutlicher Berufsziele unterstützen.

Die Schule dient Jugendlichen als Lern- und Reflexionsfeld im Prozess der Berufswahl (Schudy, 2002). Da die Gestaltung der Berufswahlvorbereitung den einzelnen Schulen und Lehrern obliegt, können sie sich entweder im Berufswahlprozess engagieren oder lediglich ein Pflichtprogramm absolvieren. Rademacker (2002) und Schudy (2002) weisen darauf hin, dass jene Schulen die Ausnahmen darstellen, die sich in der Berufsorientierung mit eigenen Mitteln einbringen und dadurch einen erweiterten Beitrag zur Unterstützung der Jugendlichen leisten. Damit werden im Umkehrschluss von schulischer Seite aus zahlreiche Jugendliche nur unzureichend auf den Eintritt in und die Bedingungen der Arbeitswelt vorbereitet (Rademacker, 2002).

Auswirkungen der Berufswahlbereitschaft auf die Transition von der Schule in die Arbeitswelt. Der Zusammenhang zwischen der Berufswahlbereitschaft und zahlreichen anderen Faktoren wurde bisher in vielen Studien untersucht. Dies betrifft vor allem Forschungsarbeiten, die auf kurzfristige Auswirkungen der Berufswahlreife dimensionen fokussieren (Seifert, 1993). Nur wenige Studien können beschreiben, ob Jugendliche mit einer großen Berufswahlreife tatsächlich eine erfolgreichere Berufswahl treffen und die Transition zwischen Schule und Arbeitswelt leichter meistern⁶.

Seifert und Bergmann belegen in diversen Studien, dass eine erhöhte Berufswahlreife bei Jugendlichen zu einer schnelleren Realisierung des Berufswunsches führt. Die Jugendlichen sind mit dieser Entscheidung eher zufrieden und zeigen dadurch bessere Leistungen in der Ausbildung (Bergmann, 1993; Seifert, Bergmann & Eder, 1987). Savickas und Kollegen (1984) weisen nach, dass Heranwachsende mit einer großen Berufswahlreife (insbesondere einer hohen Planungsbereit-

⁶ Überblick dazu bei Patton und Creed (2001)

schaft) mehr Entschiedenheit in der Berufswahl zeigen. Hirschi (2007, S. 6) diskutiert, „[...] dass auch Personen mit einer geringen Berufswahlreife sehr entschieden sein können, weil sie sich frühzeitig auf einen bestimmten Beruf festgelegt haben – ohne je wirklich einen angepassten Berufswahlprozess durchlaufen zu haben“. Weiterhin gibt es positive Effekte einer aktiven Zukunftsplanung auf die berufliche Entwicklung (v.a. bessere Anpassung an Entwicklungsaufgaben, klarere Zielsetzung und bessere Zielerreichung) (Creed, Prideaux & Patton, 2005; Savickas, Silling & Schwartz, 1984). Schüler mit erhöhten beruflichen Planungsaktivitäten nehmen weniger Probleme in der Berufswahl wahr (Seifert & Eder, 1985). Forschungsergebnisse bezüglich berufsbezogener Explorationsaktivitäten zeigen, dass eine intensive Suche nach berufsbezogenen Informationen das Ergreifen eines passenden Berufs fördert, die Etablierung im Beruf erhöht und sich positiv auf die Zufriedenheit im Beruf auswirkt (Grotevant, Cooper & Kramer, 1986; Jepsen & Dickson, 2003).

Hirschi (2007, S. 6) fasst die empirische Situation bezüglich der Nachweisbarkeit der Effekte der Berufswahlbereitschaft wie folgt zusammen: „Es kann heute somit als erwiesen betrachtet werden, dass einige zentrale Faktoren der Berufswahlbereitschaft sich positiv auf die Bewältigung von beruflichen Übergängen auswirken“.

3.3 Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit und Berufswahlbereitschaft – Integration von zwei Forschungssträngen

In der vorliegenden Studie wird das "Model of the influences on and consequences of parent involvement in the schools" von Eccles und Harold (1996) verwendet und in einigen Bereichen modifiziert. Damit besteht die Möglichkeit, die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern, im Speziellen den Elterneinbezug in die Schule, sowie die berufliche Entwicklung Jugendlicher, im Speziellen die Berufswahlbereitschaft, gemeinsam zu betrachten. Das adaptierte Modell für die vorliegende Arbeit bietet die Möglichkeit, konkrete Ableitungen zu möglichen Einflüssen zwischen Eltern, Lehrern und Schülern zu generieren.

Die Modifikation des Modells beinhaltet erstens die explizite Integration der Variable Elterneinbezug in das Modell. Die allgemein gehaltenen Variablen werden

zweitens auf den konkreten Bereich der beruflichen Entwicklung bezogen. Drittens bleiben die übrigen Bereiche, die im Originalmodell benannt und beschrieben werden, in der angepassten Version innerhalb dieser Arbeit bestehen und werden konkretisiert. Ziel der Konkretisierung ist die Übernahme aller Forschungskonstrukte in eine Übersicht und die Darstellung der erwarteten Wirkmechanismen. Die exogenen Variablen werden viertens im Modell der vorliegenden Arbeit nicht betrachtet, haben aber im Gesamtsystem durchaus ihre Berechtigung. Ersetzt werden die exogenen Variablen mit den im Ursprungsmodell von Eccles und Harold nicht vorhandenen Einstellungen und Meinungen der Heranwachsenden.

Das an die vorliegende Studie angepasste Modell beinhaltet im Detail folgende Bereiche: Der Bereich der *Einstellungen der Eltern* umfasst konkret die Wichtigkeit der Berufswahl der Heranwachsenden, die Zufriedenheit mit der Schule und die Wahrnehmung der beruflichen Unterstützung durch Lehrer. Desweiteren wird die Beurteilung der eigenen Schulzeit der Eltern diesem Bereich zugeordnet. Die Variable der *Eltern Aktivitäten* umfasst die elterliche Unterstützung innerhalb der Berufsorientierung. Die Dimension *Einstellungen der Kinder* erfasst die Zufriedenheit mit der Schule, die Wichtigkeit der eigenen Berufswahl sowie die wahrgenommene berufsbezogene Unterstützung durch Lehrer. Die *Outcome-Variablen auf Seiten der Schüler* sind die berufsbezogenen Explorationsaktivitäten, die berufsbezogenen Planungsstrategien und die Selbstwirksamkeit. Zusätzlich zum Outcome bei den Schülern wird auf den Ebenen der Eltern und Schüler ein *zweites Ergebnis* dieses Prozesses in diese Evaluationsstudie eingefügt, der durch Lehrer initiierte Elterneinbezug in die Berufswahl. Das modifizierte Gesamtmodell, mit allen Variablen und Beziehungsmöglichkeiten, ist in Abbildung 2 dargestellt. Die grauen Bereiche werden in der vorliegenden Arbeit nicht näher betrachtet. Sie sind für den gesamten Forschungsbereich zwar relevant, auf ihnen liegt aber nicht der Schwerpunkt der Studie. Die schwarz markierten Felder zeigen einerseits die vorgenommenen Modifikationen und andererseits die konkreten, in der vorliegenden Arbeit zentralen Konstrukte.

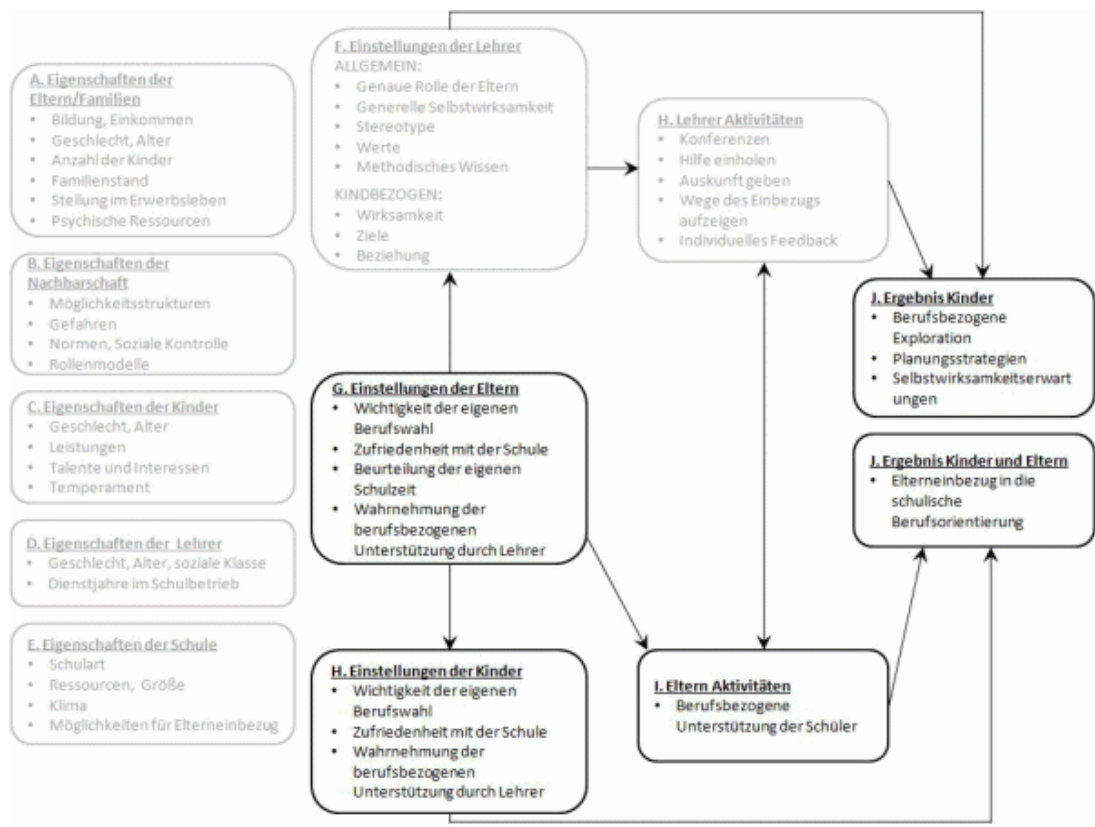


Abbildung 2: Modifiziertes Modell von Eccles und Harold (1996)

3.4 Zusammenfassung

Individuen entwickeln, beginnend in der Kindheit, Ideen über sich selbst und wie sie einmal sein wollen, zu generieren. Dieses persönliche Selbstkonzept wird ständig mit dem Wissen über die Berufswelt und den Anforderungen in bestimmten Berufen abgeglichen, das heißt, die Sicht auf die eigene Person wird in berufliche Bezeichnungen übersetzt. Die Berufswahl ist demzufolge die Umsetzung und Verwirklichung des eigenen Selbstkonzepts. Personen werden in diesem längerfristigen Prozess mit verschiedenen Entwicklungsfragen konfrontiert und müssen Strategien entwickeln, diese zu bewältigen. Die Ausbildung der vier Dimensionen der beruflichen Anpassungsfähigkeit (Anliegen, Kontrolle, Neugier, Vertrauen) und den damit verbundenen Kompetenzen (z.B. Explorationsaktivitäten, Planungsstrategien, be-

rufsbezogene Selbstwirksamkeit) ermöglicht die Bewältigung typischer berufsbezogener Aufgaben. Das Individuum agiert innerhalb seiner verschiedenen Lebensbereiche aktiv und befasst sich mit der Anpassung der eigenen, sich entwickelnden Person, und den ständig wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Umwelt. Eltern und Lehrer sind in diesem Prozess wichtige Unterstützungsinstanzen, die optimal die Entwicklung fördern können, wenn sie miteinander kooperieren. Das große Ziel der Karrierekonstruktion besteht demzufolge darin, eine Situation zu begünstigen, in der die berufliche Rolle durch das individuelle Selbstkonzept bestätigt wird und das Individuum die Person werden kann, die es sein möchte.

4 Wissenschaftliche Fundierung und Gestaltung der vorliegenden Interventionsmaßnahme

Im Folgenden werden allgemeine Qualitätsstandards für die Konzeption von nachhaltigen Interventionsprogrammen vorgestellt. Dadurch wird die eigene Intervention formal auf empirisch gesicherten Erkenntnissen aufgebaut. Zudem fließen die beschriebenen theoretischen Ansätze in die Entwicklung der Maßnahme ein.

Zunächst werden allgemeine Gütekriterien für Interventionsmaßnahmen nach Hager und Hasselhorn (2000) dargestellt, um Programme grundlegend theoretisch und empirisch zu fundieren. Die Umsetzung dieser Kriterien in der eigenen Studie wird im Anschluss an jedes Kriterium beschrieben.

Im zweiten Abschnitt werden grundlegende Richtlinien zur Wirksamkeit von Trainings dargestellt, die Hinweise zur inhaltlichen Gestaltung von Trainings geben. Damit erhält die eigene Intervention eine themenspezifische Fundierung, an welcher sich die Entwicklung der Maßnahme ableiten lässt.

Im dritten und vierten Abschnitt folgen die Zielstellung und die Zielüberprüfung innerhalb der eigenen Intervention. In diesen Abschnitten wird erläutert, welches Ziel innerhalb der vorliegenden Maßnahme verfolgt und wie die Wirksamkeit überprüft wird.

Der fünfte und letzte Abschnitt beschreibt detailliert die Folgerungen aus den genannten Qualitätsstandards und Gütekriterien für die eigene Interventionsmaßnahme. Zudem werden zur zielgruppenspezifischen Gestaltung des Trainings Erkenntnisse aus verschiedenen Forschungsarbeiten verwendet, damit die Gestaltung der Intervention optimal an die Bedürfnisse der potentiellen Teilnehmer angepasst ist. Es wird beschrieben, welche speziellen Ableitungen für die vorliegende Intervention auf den Ebenen Organisation, Haltung der Lehrer und Inhalt getroffen werden und wie die Interventionsmaßnahme im Detail aufgebaut ist.

4.1 Allgemeine Gütekriterien für Interventionsmaßnahmen

Um die Güte der Qualität von Interventionsprogrammen sowie ihre programmspezifischen Wirkungen beurteilen zu können, sind konkrete Kriterien für die Bewertung erforderlich. Hager und Hasselhorn (2000) sowie Mittag und Hager (1998) fassen verschiedene Kriterien zur wissenschaftlichen Fundierung von Interventionsprogrammen zusammen. Sie benennen sieben verbindliche Kriterien zur Qualitätssicherung von Maßnahmen. Diese wurden innerhalb der eigenen Intervention berücksichtigt und umgesetzt.

4.1.1 Gütekriterium 1 - Ethische Legitimierbarkeit

Grundlegend sollten die Ziele einer pädagogisch-psychologischen Intervention ethisch legitimierbar sein. Diesbezüglich sind die Programmziele zu explizieren und die für die jeweilige Interventionsmaßnahme zutreffenden Werte und Normen zu definieren (Hager & Hasselhorn, 2000).

In der eigenen Intervention wurden im Anschluss an die Entwicklung der Maßnahme den teilnehmenden Schulen die Programmziele mitgeteilt und mit Vertretern der Schulleitungen die Durchführung und Organisation der zwei Trainingsbausteine besprochen. Eine randomisierte Zuteilung der Schüler zur Interventions- und Kontrollgruppe war aus ethischen Gründen nicht möglich, da die Unterschiede der Schüler innerhalb einer Klasse nach der Maßnahme zu groß gewesen wären. Aus diesem Grund wurden jeweils komplette Klassen der Interventions- und Kontrollgruppe zugeordnet. Damit wurde gesichert, dass der Entwicklungsstand der einzelnen Schüler innerhalb der Klassen ähnlich ist. Die Schulen ermöglichen den Schülern der Kontrollgruppe im anschließenden Schuljahr die Durchführung der Maßnahme, allerdings ohne wissenschaftliche Begleitung.

4.1.2 Gütekriterium 2 - Theoretische Fundierung

Jede Interventionsmaßnahme sollte aus psychologischen Gesetzen hergeleitet werden und sich auf die Inhalte des Programms und die Vermittlungsmethoden

beziehen (Hager & Hasselhorn, 2000). Die reine logische Ableitung aus grundlagenwissenschaftlichen Theorien ist nicht möglich. Vielmehr sollten die Programme durch verschiedene Theorien inspiriert, transformiert und durch den Erfahrungsschatz der Autoren angereichert werden (Mittag & Hager, 1998).

Die eigene Intervention basiert theoretisch auf drei Säulen: dem entwicklungsbezogenen Ansatz von Bronfenbrenner (1981), in Erweiterung dazu auch Epstein (1992) sowie Eccles und Harold (1996), dem Ansatz der Karrierekonstruktion von Savickas (2005) und dem informationsverarbeitenden Ansatz von Peterson, Sampson und Reardon (1991). Aus der entwicklungsbezogenen Sichtweise werden die Art und Weise des gegenseitigen Umgangs zwischen den Beteiligten sowie entwicklungsförderliche Faktoren für Jugendliche abgeleitet. Die Theorie der Karrierekonstruktion von Savickas (2005) wird zur Ableitung der inhaltlichen Schwerpunkte der Intervention (Exploration, Planung, Selbstwirksamkeit) herangezogen. Diese drei zu fördernden Kompetenzen wurden hinreichend im vorangegangenen Kapitel beschrieben. Aus diesem Grund wird auf die nochmalige Darstellung an dieser Stelle verzichtet. Die einzelnen Schritte und die entsprechende Reihenfolge für den Aufbau der Intervention werden aus dem kognitiven Ansatz von Peterson und Kollegen (1991) entnommen.

Im Folgenden werden die Ableitungen aus den Theorien von Bronfenbrenner (1981) und die Adaption des informationsverarbeitenden Ansatzes (Peterson et al., 1991) beschrieben

Gestaltung von Beziehungen zwischen Eltern, Lehrern und Schülern (Bronfenbrenner). Werden Bronfenbrenners (1981) und Epsteins (1992) Aussagen auf den konkreten Bereich der kindlichen Entwicklung in Familie und Schule bezogen, kann die Grundaussage abgeleitet werden, dass positive Verbindungen zwischen Elternhaus und Schule für die Entwicklung des Kindes erforderlich und förderlich sind (siehe auch Eccles & Harold, 1996).

Neuenschwander und Kollegen (2004) stellen Qualitätsmerkmale einer gelingenden Beziehung auf, die sie in drei Bereiche gliedern: Informationen, Vertrauen und Abstimmung der beiderseitigen Erwartungen. Diese Bereiche integrieren die

von Bronfenbrenner (1981) und Sacher (2004) separat aufgeführten Merkmale. Damit bieten sie einen systematischen Ordnungsrahmen auf der Metaebene für die Betrachtung zwischenmenschlicher Beziehungen und werden als Grundgerüst der Entwicklung für die eigene Intervention verwendet. Die vorliegende Maßnahme kann nur dann zum Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Eltern und Lehrern beitragen, wenn alle drei Bereiche berücksichtigt und in die Intervention aufgenommen werden. Daher wurden aus den Bereichen konkrete Elemente abgeleitet, die die Grundlage für gezielte Übungen und Aktivitäten innerhalb der Maßnahme bilden. Die Elemente sind keinem konkreten Bereich zuzuordnen, sondern werden als bereichsübergreifend verstanden:

- Gespräche (persönlich, beidseitig, individuell),
- Konkrete Handlungsplanungen,
- Gemeinsame Unterstützungen der Jugendlichen bei Exploration, Planung und Aufbau der Selbstwirksamkeit,
- Auswertungen verschiedener Aktivitäten und spezifische Rückmeldungen an die Jugendlichen,
- Gemeinsame Zielvereinbarungen und gegenseitige Rückmeldungen zwischen den Sozialisationsinstanzen sowie
- Diskussionsmöglichkeiten, in denen Aufgaben und Unterstützungsmöglichkeiten benannt und an die Parteien verteilt werden.

Die Voraussetzung für die Umsetzung der konkreten Übungen ist eine symmetrische und partnerschaftliche Kommunikation. Unter Kommunikation versteht Bronfenbrenner (1981) eine Nachricht, die von einer Person zu einer anderen mit der ausdrücklichen Absicht übermittelt wird, eine bestimmte Information zu liefern. Neuenschwander und Kollegen (2005, S. 23) ergänzen, dass Kommunikation den Basisprozess in sozialen Systemen bildet. „Im Vollzug von Kommunikation verarbeitet ein soziales System seine Informationen, baut Strukturen auf und verändert sie – das System erhält seine spezifische Dynamik“. Diese Art der Kommunikation wurde in der vorliegenden Intervention zwischen Lehrern und Eltern aufgebaut.

Kreislauf zur Förderung zentraler berufsbezogener Kompetenzen (Peterson et al.). Die theoretische Grundlage zur Abfolge der Interventionsmaßnahme ist der Cognitive-Information-Processing-Approach (CIP) von Peterson, Sampson und Reardon (1991). Im Zentrum steht ein Kreislauf mit einer idealtypischen Abfolge von erfolgreichen Problemlöseprozessen.

Dieser rekursive Kreislauf, der sogenannte CASVE-Kreislauf, beinhaltet fünf allgemeine informationsverarbeitende Aktivitäten, die beim Problemlösen und Treffen von Entscheidungen benötigt werden: Communication, Analysis, Synthesis, Valuing und Execution. Diese Aktivitäten sind in verschiedenen Situationen erforderlich, um alltägliche und konkrete Probleme im beruflichen Bereich zu lösen. Es wird betont, dass Personen zum Problemlösen und Entscheiden nicht ausschließlich die Tiefe, Struktur und Wiederabrufens-Kapazität von Wissen innerhalb des Wissensbereichs benötigen, sondern ebenso Fähigkeiten, um das Wissen bzw. die Informationen angemessen zu verarbeiten. Auf dieser Grundlage wurde die Abfolge des Trainings konzipiert. Im Folgenden wird zunächst der Kreislauf der Forschergruppe um Peterson und Kollegen (1991) beschrieben, um anschließend die Modifikation für das hier vorgestellte Training zu erläutern.

Das erste Stadium im CASVE-Kreislauf (Abbildung 3) zur Bewältigung eines Problems ist nach Peterson und Kollegen (1991) das Erkennen einer Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen Status und dem Idealtstatus (Phase 1: Kommunikation). Berufsbezogene Probleme können entweder externe Forderungen (z.B. Anforderung zur Wahl eines Hauptstudienfaches) oder eigene emotionale bzw. körperliche Zustände (z.B. Unzufriedenheit, Abwesenheit) sein. Wird das Problem erkannt – oder kann es aus verschiedenen Gründen (z.B. Abschluss der Schule, Bewerbungsfristen) nicht mehr länger ignoriert werden – beginnt die Beschäftigung mit dessen Ursprung. Diese Auseinandersetzung kann im besten Fall in Form von Gesprächen mit kompetenten Partnern geschehen (z.B. wo liegt das Problem, welche Gefühle habe ich dazu). Die Definition der Diskrepanz oder der Bedürfnisse ist der erste Schritt, um das Problem zu lösen.

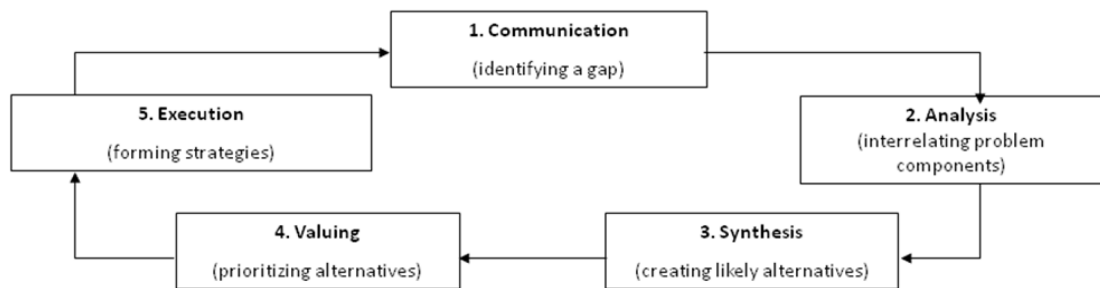


Abbildung 3: CASVE-Kreislauf von Peterson et al. (1991)

Die sich daran anschließende Untersuchung des Problems beinhaltet eine Reduzierung der beteiligten Bereiche und die gleichzeitige Verknüpfung dieser (Phase 2: Analyse). In dieser Phase kann das Problem ausgiebig reflektiert werden. Die betreffenden Personen fragen sich oder diskutieren mit wichtigen Erwachsenen, was von ihnen in dieser Situation erwartet wird, warum sie sich unwohl fühlen und welche Informationen sie benötigen, um das Problem besser zu verstehen. Zunächst ist es sinnvoll, Wissen über sich selbst (z.B. Interessen, Neigungen, Werte) und die eigenen beruflichen Möglichkeiten (z.B. Charakteristika verschiedener Berufe) zu generieren und anschließend zueinander in Beziehung zu setzen.

Danach müssen die Personen wichtige Informationen extrahieren und neu strukturieren, um alternative Handlungsmöglichkeiten zu kreieren, und somit die beobachtete Diskrepanz zu verringern (Phase 3: Synthese). Dazu erarbeiten die Personen möglichst viele Lösungen bzw. eine größere Anzahl akzeptabler Berufsalternativen, um anschließend die Liste der Alternativen zu reduzieren. Dabei werden die Berufsmöglichkeiten, die mit den eigenen Interessen, Werten und Neigungen offensichtlich im Widerspruch stehen, ausgeschlossen.

In der Bewertungsphase wird jede Alternative zunächst nach ihren Kosten und ihrem Nutzen abgewogen und Vor- und Nachteile für jeden Einzelnen eingeschätzt (Phase 4: Bewertung). Anschließend werden die Alternativen bezüglich ihrer Erfolgsaussichten bewertet und in Beziehung zu den eigenen moralischen Idealen gesetzt. Es erfolgt die Priorisierung der Möglichkeiten aus der Synthesephase. Eine mögliche Lösung (z.B. Studienhauptfach, Berufswunsch) ergibt sich aus der Alternative, die den besten Erfolg auf einen Abbau der ursprünglich festgestellten Diskre-

panz zwischen dem bestehenden und dem idealen Status bietet. Wird diese Alternative von den Betroffenen nach eigener Aussage gefunden, weisen Peterson und Kollegen (1991) an dieser Stelle darauf hin, dass das Problem, zumindest rein formal, gelöst wurde.

Nach Identifikation der besten Alternative muss ein Aktivitätenplan mit logisch aufeinander aufbauenden Einzelaktivitäten entwickelt und realisiert werden, um das gesetzte Ziel zu erreichen (Phase 5: Ausführung). Innerhalb der fünften Phase erreichen die Personen eine neue Ebene, da sich das Problemlösen nicht mehr ausschließlich im Kopf abspielt, sondern in Handlungen umgesetzt wird. Das Problem wird noch einmal konkreter und die Aufmerksamkeit wird gezielt auf die Aktivitäten zur Erreichung des Ziels gelenkt. Dabei müssen die Personen Aktivitäten auswählen, die die Zielerreichung fördern und andere ausblenden, die sich als nicht zielführend erweisen könnten.

Der Kreislauf schließt sich, wenn die Personen die Lösung umgesetzt und überprüft haben, ob die ursprüngliche Diskrepanz geschlossen wurde (Kommunikation). Ist das nicht der Fall, wird der Kreislauf erneut durchlaufen.

Dieser Kreislauf beschreibt detailliert, wie Personen beim Lösen von Problemen, zum Beispiel bei Hürden innerhalb der Berufswahl, vorgehen sollten. Peterson und Kollegen umfassen dabei den gesamten Prozess der Berufswahl. Zusammenfassend schreibt Hirschi (2006, S. 7), dass dieses Modell „[...] ein systematisches Vorgehen in einem Berufswahlprozess [erlaubt] und als Hilfe zur Unterstützung dieses Prozesses dienen [kann]“. Da in der vorliegenden Studie nicht der gesamte Prozess der Berufswahl inklusive der Transition von der Schule in die Arbeitswelt, sondern vielmehr der Prozess vor der eigentlichen Wahl und Entscheidung für einen Beruf von Interesse ist, wurde der ursprüngliche CASVE-Kreislauf auf das Konstrukt der vorliegenden Arbeit angepasst (Bewertung des Schülerbetriebspraktikums). Die drei Kernkriterien der Berufswahlbereitschaft (Planung, Selbstwirksamkeit und Exploration) werden somit an einem konkreten Beispiel angewendet. Durch den CASVE-Kreislauf werden die Formalisierung des Beratungsprozesses und ein dialogischer Prozess durch den Einbezug der Sozialisationsinstanzen möglich.

Modifizierter Kreislauf für die eigene Intervention. In der vorliegenden Intervention wurde das Schülerbetriebspraktikum als Mittelpunkt der Interventionsmaßnahme gewählt. Jeder Regelschüler in Thüringen führt obligatorisch und wiederholt ein Betriebspraktikum zwischen der siebten und neunten Klasse durch (Thüringer Kultusministerium, 2001). Das Praktikum ermöglicht den Jugendlichen, sich selbst und verschiedene Berufsfelder besser kennen zu lernen und somit die Suche nach einem Beruf zu systematisieren (Jonassen & Land, 2000; Thillm, 2000; Wiater, 2004). Damit bietet sich für die Heranwachsenden die Möglichkeit, Erfahrungen in für sie interessanten Berufsfeldern zu sammeln und zentrale Kriterien der Berufswahlbereitschaft praktisch zu trainieren. Insgesamt ist eine normative Vor- und Nachbereitung des Praktikums die Voraussetzung, um Erfahrungen angemessen nutzen und Ableitungen für die eigene berufliche Realität generieren zu können. Wichtig ist dabei einerseits das Aufstellen von detaillierten Beobachtungsaufgaben (Beobachtung von sich selbst und den Aufgaben und Tätigkeiten im Berufsfeld) sowie dessen Bearbeitung während der Praktikumszeit (Diesel-Lange, Hany, Kracke & Schindler, 2010; Thillm, 2000). Andererseits ist eine individuelle Auswertung der Beobachtungen nötig, damit die Jugendlichen wichtige Erkenntnisse bezüglich ihrer Neigungen und Interessen gewinnen.

Um alle Kriterien und Aspekte eines guten Praktikumsablaufs in die Intervention integrieren zu können, wurde der CASVE-Kreislauf als Grundlage zur Durchführung des Trainings verwendet. Die Modifikation der Phasen hat zum Ziel, zu beschreiben, welche Phasen zu einer erfolgreichen Praktikumsdurchführung gehören (Abbildung 4).

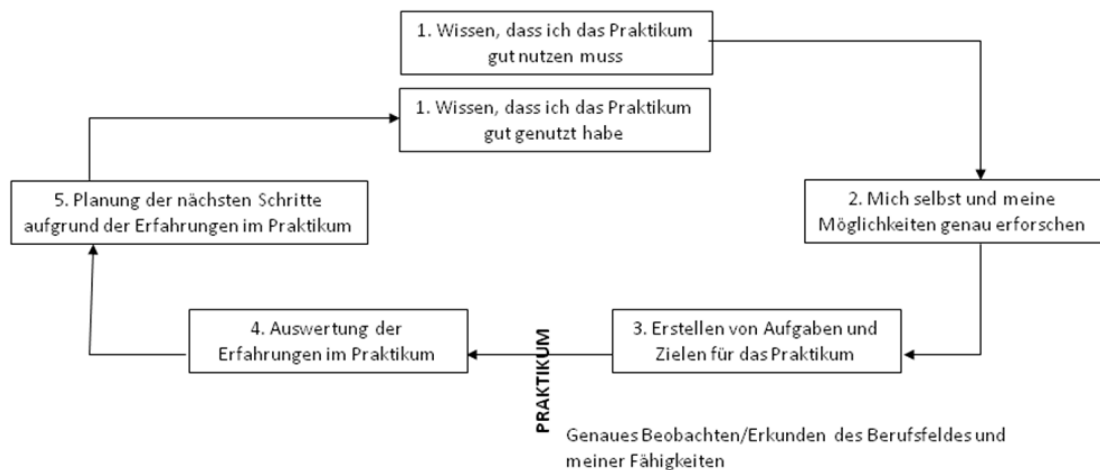


Abbildung 4: Modifizierter und adaptierter Kreislauf von Peterson und Kollegen (1991)

In Phase eins (Kommunikation) des modifizierten Kreislaufs wird angestrebt, den Jugendlichen Wissen in Bezug auf das Praktikum zu vermitteln und die Reflexion dieses Wissens anzuregen. Die Erarbeitung und Diskussion, dass das Praktikum ein wichtiger und nützlicher Bestandteil der Berufswahl ist und gut genutzt werden muss, ist essentiell, damit es im individuellen Entwicklungsprozess von Nutzen sein kann. Die Erforschung der individuellen berufsbezogenen Interessen und beruflichen Möglichkeiten steht in der zweiten Phase (Analyse) im Vordergrund. Es wird überprüft, welche Praktikumsstelle zu den Vorstellungen, Fähigkeiten und Wünschen der Jugendlichen passen. Die dritte Phase (Synthese) dient der Erstellung von konkreten Aufgaben und Zielen für das Praktikum. Im Anschluss an die Durchführung des Praktikums werden in der vierten Phase (Bewertung) die Erfahrungen im Praktikum detailliert und individuell ausgewertet. Die Heranwachsenden werden dazu eingeladen, im Hinblick auf ihre persönlichen Eigenschaften und in Verbindung mit den beruflichen Erfahrungen zu bewerten, inwieweit dieser (Praktikums-) Beruf zu ihnen passt. Daran schließt sich die fünfte Phase (Ausführung) mit der Planung der nächsten Schritte aufgrund der Erfahrungen im Praktikum an. Die Planung zukünftiger Aktivitäten bildet den Abschluss des Kreislaufs und schließt die Nachbereitung des Praktikums ab. Aufgrund der Zirkularität des Prozesses, kann er beispielsweise beim nächsten Praktikum in höheren Klassen erneut durchgeführt, erweitert oder die Erkenntnisse gesichert werden.

Der modifizierte Kreislauf gibt formal die Leitlinie zum Ablauf der Intervention vor (Peterson et al., 1991). Inhaltlich gefüllt werden die aufeinanderfolgenden Phasen mit dem grundlegenden Verständnis eines konstruktiven Beziehungsaufbaus (Elemente zur Zusammenarbeit) (Bronfenbrenner, 1981; Eccles & Harold, 1996; Epstein, 1992) und den Kriterien der Berufswahlbereitschaft (Exploration, Planung, Selbstwirksamkeit) (Herr, Cramer & Niles, 2004; Savickas, 2005):

- Ziele und Beobachtungsaufgaben für das Praktikum benennen (Exploration),
- das Erforschen eigener Eigenschaften und Neigungen (Exploration)
- die Reflexion des Praktikums in Bezug auf eigene Fähigkeiten bzw. Neigungen und den persönlichen Nutzen (Selbstwirksamkeit) sowie
- konkrete Schritte nach dem Praktikum benennen und planen (Planung).

4.1.3 Gütekriterium 3 - Wirksamkeit oder Effektivität

Hager und Hasselhorn (2000) betrachten als weiteres zentrales empirisches Gütekriterium, dass die mit dem Programm angestrebten Veränderungen tatsächlich erreicht werden (Wirksamkeitsprüfung). Die Überprüfung dieses Kriteriums wird als zentrale Aufgabe der Evaluationsforschung angesehen (Mittag & Hager, 1998).

Die Evaluation der vorliegenden Intervention gliedert sich in die Prozess- und Ergebnisevaluation, um die Frage nach der Umsetzung der Maßnahme zu beantworten sowie den Nutzen des Trainings für die Teilnehmer zu bewerten. Nur wenige Interventionen zur Berufsfindung wurden hinsichtlich ihrer Wirksamkeit evaluiert (Whiston & Brecheisen, 2002). Die Evaluation der Wirksamkeit der Intervention bildet den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit. Um die Qualität der Maßnahme zu sichern, werden Kriterien zur Evaluation von Interventionen verwendet (Mittag &

Hager, 2000, 1998). Diese Kriterien werden im Folgenden näher erläutert und in Abbildung 5 dargestellt.

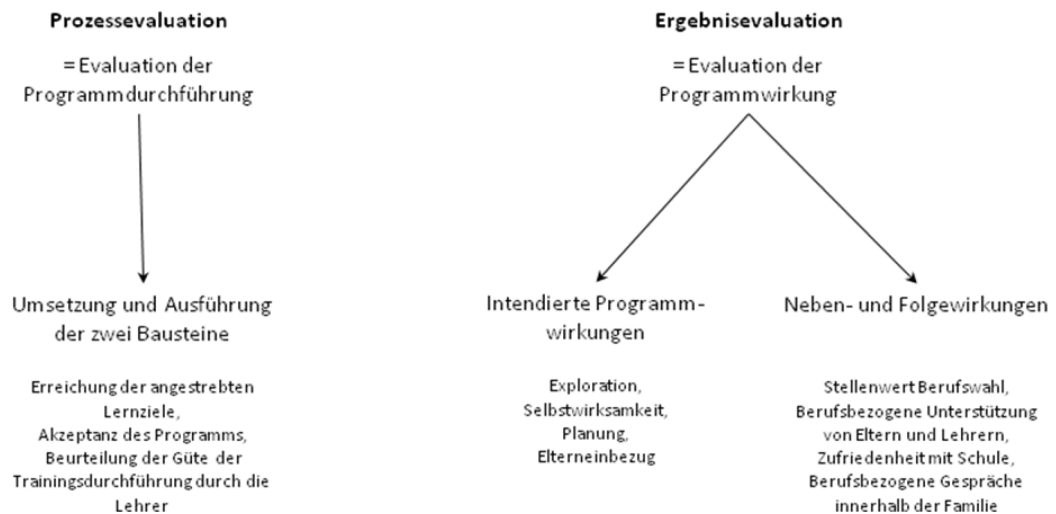


Abbildung 5: Evaluation der Trainingsmaßnahme

Es soll untersucht werden, ob die entwickelte Intervention einerseits durchführbar ist und von den Teilnehmern akzeptiert wird (Prozessevaluation) und andererseits Effekte auf die Förderung der Berufswahlbereitschaft und des Elterneinbezugs aufweist (Ergebnisevaluation).

Im Rahmen der Prozessevaluation wird die Programmdurchführung betrachtet. Ziel ist, zu überprüfen, wie die Teilnehmer die Umsetzung und Ausführung der zwei Trainingsbausteine bewerten. Dieser Evaluationsaspekt ist insbesondere für eventuelle Modifikationen zur Verbesserung der Durchführung und damit dem weiteren Einsatz des Trainings im Schulalltag erforderlich. Mit der Prozessevaluation soll a) überprüft werden, ob die angestrebten Lernziele des Trainings erreicht werden und b) die Akzeptanz des Programms (Motivation, Nützlichkeit und Wert der Inhalte) sowie c) die Güte der Trainingsdurchführung durch die Lehrer erfasst werden.

Im Rahmen der Ergebnisevaluation wird die konkrete Programmwirkung untersucht. Dabei interessiert, inwieweit die intendierten Ziele des Programms nach Einschätzung der Teilnehmer umgesetzt werden konnten. Um dies zu überprüfen, wurden die Trainingsziele bereits innerhalb der Programmentwicklung eindeutig

formuliert. Dadurch konnte die Programmevaluation daran ausgerichtet werden. Mit der Ergebnisevaluation wird a) die Veränderung der Trainingsvariablen und Nebenprodukte von Messzeitpunkt 1 (T1) zu Messzeitpunkt 2 (T2) und b) die Vorhersage der Trainingsvariablen und Nebenprodukte durch eine positive Trainingsbeurteilung untersucht. Weiterhin werden c) der Zusammenhang zwischen der Trainingsbewertung und dem Ertrag im Praktikum sowie d) verschiedene Voraussetzungen bei den Teilnehmern vor dem Training und deren Auswirkungen auf die Trainingsvariablen und Nebenprodukte geprüft.

Innerhalb der Ergebnisevaluation wird zwischen intendierten Programmwirkungen sowie Neben- und Folgewirkungen unterschieden. Im Bereich der intendierten Programmwirkungen werden speziell die Veränderungen der Trainingsvariablen, d.h. der Komponenten der Berufswahlbereitschaft (Planung, Selbstwirksamkeit, Exploration) und des Elterneinbezugs in die schulische Berufsorientierung betrachtet. Im Bereich der Neben- und Folgewirkungen werden Aspekte untersucht, die nicht direkt durch das Training, aber durch die Beschäftigung mit dem Thema, gefördert werden können (z.B. Unterstützungsleistungen von Lehrern, Stellenwert der Berufswahl).

4.1.4 Gütekriterium 4 - Bewährung in der Praxis

Programme die für die Praxis entwickelt werden, sollten in diesem praktischen Kontext und unter den spezifischen Anwendungsvoraussetzungen ihre Wirksamkeit zeigen (Hager & Hasselhorn, 2000). Erst wenn die Intervention unter realistischen Bedingungen getestet wird, können Aussagen darüber getroffen werden, ob das Programm die an sie gestellten Erwartungen erfüllt.

Konzeptionell ist das vorliegende Interventionsprogramm auf Sekundarschulen ausgerichtet. Daher wurde die Maßnahme zur praxisnahen Überprüfung in Thüringer Regelschulen umgesetzt. Es wurde überprüft, ob sich die zwei Trainingsbausteine in der schulischen Praxis implementieren und etablieren lassen. Das Praktikum wurde als verbindendes Element der Berufsorientierung über alle Schulen hinweg genutzt, um die Zielkompetenzen der Intervention praxisnah zu trainieren. Ei-

gene qualitative Studien zeigten, dass bei Lehrern und Heranwachsenden der Wunsch entstand, die Praktikumsvor- und Nachbereitung zu strukturieren und von Seiten der Schule aus gemeinsam mit den Eltern durchzuführen (Mayhack & Kracke, 2008). Mit dieser Komponente der eigenen Maßnahme wurde dem Ziel Rechnung getragen, bereits bestehende Aktivitäten der Berufsorientierung zu nutzen (Betriebspraktikum) und neue Elemente der Zusammenarbeit in den Schulen zu installieren.

4.1.5 Gütekriterium 5 - Verlässlichkeit der Wirksamkeit unter Standard-Randbedingungen

Praktische Interventionsmaßnahmen werden in der Regel unter Standard-Randbedingungen durchgeführt. Diese sollten bei der Konzeption der Maßnahme bedacht und die Anwendung der Intervention unter diesen Randbedingungen beschrieben werden (Hager & Hasselhorn, 2000). Unter diesen Standard-Randbedingungen sollte sich jede Intervention als wirksam erweisen, damit diese als verlässlich eingestuft und somit in der Praxis umgesetzt werden kann.

In einem detaillierten Trainingsmanual werden u.a. die Randbedingungen der eigenen Studie beschrieben. Lehrkräfte erhalten so die Möglichkeit, das Training, die darin gestellten Aufgaben, mögliche Komplikationen sowie Reaktionen der Teilnehmer einzuschätzen. Zusätzlich wird damit eine standardisierte Umsetzung des Trainings durch die Lehrer ermöglicht.

Alle notwendigen Materialien (Arbeitsblätter, Folien) werden im Trainingshandbuch für die Lehrer bereitgestellt. Die Beschreibung der Übungen im Handbuch gliedert sich in drei Teile:

- (1) Zu Beginn einer Übung werden erste Basisinformationen aufgeführt, die über Übungsdauer, verwendete Methode und benötigte Materialien informieren. Diese sind in der Kopfzeile vermerkt.
- (2) Anschließend wird die Trainingsdurchführung Schritt für Schritt erläutert. Durch die Aufteilung der Informationen in einzelne Übungsschritte (Einleitung, Gruppenbildung, Anleitung und Auswertung) kann jede Übung nach einem ähnlichen Schema durchgeführt

werden. Die einzelnen Übungen sind zusätzlich so aufgebaut, dass die Gliederung der Übungsschritte im linken Teil der Seite aufgeführt ist. Im mittleren Teil ist die zentrale Übungsanleitung stichpunktartig aufgelistet, während diese im rechten Teil der Seite noch einmal in Satzform dargestellt wird. Zusätzlich gibt es vertiefende Handlungsanweisungen oder ergänzende Hinweise für Lehrer. Die Lehrer können dadurch individuell entscheiden, ob sie das Training anhand der sehr detaillierten oder eher der stichpunktartigen Anleitungen durchführen.

(3) Abschließend werden Zusatzinformationen für Lehrer (Angaben zu Lernzielen sowie eine theoretische Begründung) dargestellt, welche das Wissen zur Übung vertiefen.

4.1.6 Gütekriterium 6 - Wirtschaftlichkeit relativ zu den Zielen

Hager und Hasselhorn (2000, S. 79) fordern ferner von Interventionsprogrammen, „[...] dass der mit ihrer Durchführung verbundene Aufwand sowohl in personeller als auch finanzieller Hinsicht in einem vertretbaren Verhältnis zu den angestrebten und/oder erreichten Zielen steht“. Dabei muss der Aufwand individuell festgelegt und angepasst werden.

Die eigene Intervention wird bezüglich des Aufwandes so gestaltet, dass Lehrkräfte weitergebildet werden, um die Intervention selbständig durchzuführen. Damit werden einerseits die persönlichen Beziehungen der Lehrer zu den Eltern und den Schülern genutzt, so dass diesbezüglich kein externer Trainer Zeit investieren muss, diese zunächst kennen zu lernen. Andererseits werden die Kompetenzen direkt in den Schulen und bei den Lehrern aufgebaut. Damit wird dem Aspekt der Wirtschaftlichkeit Rechnung getragen, da Schulen keine externen Trainer zur Durchführung eines Trainings beschäftigen müssen. Ferner werden die schulinternen Fähigkeiten aufgebaut und dienen langfristig der Schulentwicklung. Zusätzlich sichert die Weiterbildung das weitgehend standardisierte Vorgehen der Lehrer bei der Durchführung der Maßnahme. Innerhalb der Weiterbildung werden die Ziele, die

Umsetzung der Grundhaltung, die Durchführung der einzelnen Übungen innerhalb der Trainingsbausteine und der Einsatz der Materialien besprochen.

4.1.7 Gütekriterium 7 - Routinisierbarkeit und Adaptabilität

Letztendlich ist es für Hager und Hasselhorn (2000) von Bedeutung, die Durchführbarkeit einer Interventionsmaßnahme unabhängig von der Person zu gestalten, die sie durchführt. Die Umsetzung sollte zudem mit einem adäquaten Aufwand erlernbar sein.

Dieses Kriterium wird in der vorliegenden Studie mit dem bereits genannten Trainingsmanual umgesetzt. Lehrer können die notwendigen Kompetenzen erlernen und mit andern Lehrern diskutieren. Im Trainingsmanual sind alle Übungen detailliert beschrieben sowie die nötigen Arbeitsmaterialien enthalten. Damit wird Lehrern, die nicht an der Weiterbildung teilgenommen haben, die Möglichkeit geboten, das Programm zu erlernen und durchzuführen.

4.2 Richtlinien zur Gestaltung von Interventionsmaßnahmen

Neben den genannten globalen Gütekriterien ist eine Intervention nach Wahl (2002) und Lipowsky (2004) dann wirksam, wenn sie eine für den jeweiligen thematischen Bereich angemessene zeitliche Erstreckung und die passenden Lernformen aufweist sowie die jeweiligen Einstellungen und das Verhalten nachhaltig verändert.

Zeitliche Erstreckung des Trainings. Trainings sind dann am wirksamsten, wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstrecken (Lipowsky, 2004) und den Teilnehmern die Möglichkeit geben, die durchgeführten Übungen zu erproben und zu reflektieren (Wahl, 2002). Überdies sollten Trainings Raum für gegenseitigen Austausch bieten (Lipowsky, 2004).

Lernformen. Die einzelnen Trainingseinheiten sollten einen Wechsel von Input- und Arbeitsphasen sowie inhaltliche und zielorientierte Vorgaben enthalten.

Diese sollten allerdings situationsübergreifend modifizierbar sein. Darüber hinaus sind Freiräume für selbstbestimmtes und selbstverantwortetes Lernen förderlich (Lipowsky, 2004).

Nachhaltigkeit im Bereich Einstellungs- und Verhaltensänderung. Um eine Veränderung der Kognitionen zu erreichen, müssen klar umrissene Fragestellungen und die anschließende vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung gewährleistet werden (Lipowsky, 2004). Kommt zusätzlich die Verknüpfung der kognitiven und emotionalen Prozesse hinzu, können nachhaltige Veränderungen erzielt werden (Petty, Wegener & Fabrigar, 1997; Wahl, 2002). Durch diesen multidimensionalen Prozess kann eine Änderung des Handelns erreicht werden (Lipowsky, 2004). „Eine Veränderung der Kognitionen erscheint zudem erreichbar, wenn [Teilnehmer] Diskrepanzen zwischen eigenen Überzeugungen und eigenem Handeln durch Konfrontation mit Argumentationsmustern und subjektiven Theorien anderer [Teilnehmer] erfahren“ (Börner, 2007, S. 86). Daher müssen Trainings so angelegt sein, dass die subjektiven Theorien schrittweise bewusst gemacht und reflektiert werden können (Wahl, 2002) sowie eine Verknüpfung mit positiven Emotionen möglich ist.

4.3 Zielstellung der eigenen Intervention

Die entwickelte Interventionsmaßnahme leitet Lehrer an, Eltern in die schulische Berufsorientierung einzubeziehen und Schüler gemeinsam mit Eltern in zentralen Kompetenzen der Berufswahlbereitschaft Jugendlicher zu fördern. Verschiedene Studien zeigen, dass insbesondere drei Faktoren wichtig sind, um die wiederkehrenden beruflichen Ereignisse und Umstände im Jugendalter angemessen zu bewältigen (Phillips & Blustein, 1994; Savickas, 1997, 2005). Diese sind die berufsbezogenen Explorationsaktivitäten und Planungsstrategien sowie die beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen. Ziel des Trainings ist es daher, die Jugendlichen in diesen drei zentralen Komponenten der Berufswahlbereitschaft zu fördern.

Ein weiterer wichtiger Bestandteil des Trainings ist der Elterneinbezug durch die Lehrer. Da Eltern regulär wenig in schulische Aktivitäten einbezogen werden (Krumm, 1995, 1996; Pekrun, 1997), werden die Lehrer im Rahmen des Trainings dazu angeleitet, Eltern in die Schule zu integrieren. Der Elterneinbezug in die schuli-

sche Berufsorientierung wird somit innerhalb der Maßnahme systematisch erzeugt und über die Zeit beobachtet. Damit unterscheidet sich das Training grundlegend von bereits vorhandenen beruflichen Interventionen, die ausschließlich in der Schule und ohne gezielten Elterneinbezug stattfinden.

Auf Basis der aufgeführten theoretischen und empirischen Grundlagen können die intendierten Programmwirkungen in Form von Zielen für die Förderung der Berufswahlbereitschaft der Heranwachsenden durch Eltern und Lehrer formuliert werden. Diese enthalten wiederum spezifische und konkrete Unterziele für Schüler und Eltern. Bei der Aufschlüsselung der Ziele wird nach Mittag und Hager (2000) in intendierte Programmwirkungen sowie Neben- und Folgewirkungen unterschieden.

4.3.1 Intendierte Programmwirkungen

Angenommen wird, dass sich durch die Teilnahme am Training zentrale Kompetenzen der Schüler, die zur erfolgreichen Bewältigung des Berufswahlprozesses nötig sind, erhöhen. Die Einstellungen umfassen die Kernkriterien der Berufswahlbereitschaft. Im Speziellen können die Jugendlichen

- individuelle Fähigkeiten und Eigenschaften deutlicher benennen (Erhöhung der beruflichen Explorationsaktivitäten),
- Strategien zur Planung von berufsbezogenen Aufgaben verstärkt anwenden (Planungsstrategien) und
- klarer benennen, was sie gut können und wofür sie sich eignen (Erhöhung der beruflichen Selbstwirksamkeit).

Darüber hinaus soll durch die Teilnahme am Workshop der wahrgenommene Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung bei Eltern und Schülern steigen.

4.3.2 Neben- und Folgewirkungen

Durch die Beschäftigung mit dem Thema innerhalb der Maßnahme wird bei Schülern und Eltern erwartet, dass sich der Stellenwert der Berufswahl erhöht und sich die Einstellungen zu Lehrern bezüglich ihrer berufsbezogenen Unterstützung der Jugendlichen verbessern. Zusätzlich sollen die Schüler und Eltern nach der In-

tervention, aufgrund des Engagements und der Anregungen durch die Lehrkräfte, allgemein zufriedener mit der Schule sein.

4.4 Zielüberprüfung

Nach Hager (2000) gibt es zwei Möglichkeiten der Zielüberprüfung bzw. Wirksamkeitsevaluation mit Interventions- und Kontrollgruppen, die isolierte und die vergleichende Evaluation. Die Anlage des Evaluationsdesigns der vorliegenden Arbeit richtet sich nach den Programmzielen und den damit verbundenen Forschungshypothesen. Im vorliegenden Fall wird die vergleichende Evaluation durchgeführt, da Wirksamkeitsunterschiedshypothesen getestet werden und die Programmziele der Kontrollgruppen gleich sind zu denen der Interventionsgruppen. Aufgrund zeitlicher, personeller und schulischer Rahmenbedingungen kann eine Versuchsplanung mit einer Interventions- und einer Kontrollgruppe im Prä-/Posttestdesign umgesetzt werden. In der praktischen Umsetzung der Intervention bildeten sich allerdings weitere Interventions- und Kontrollgruppen, so dass die endgültige Zuordnung der Teilnehmer zu den Gruppen in zwei Schritten verlief.

Zu Beginn der Studie wurden alle Klassen in einem ersten Schritt einer Interventions- und Kontrollgruppe zugeordnet. Dies erfolgte in zweizügigen Jahrgängen durch die Zuordnung der Parallelklassen jeweils zur Interventions- oder Kontrollgruppe. Eine randomisierte Zuordnung der Klassen war aufgrund des Wunsches der Schulleitungen nach einer Gleichverteilung der Parallelklassen zu Interventions- und Kontrollgruppen nicht möglich. War eine parallele Zuordnung nicht möglich (z.B. durch einzügige Klassenstufen), wurden die verbleibenden Klassen so weit wie möglich zufällig der Interventions- und Kontrollgruppe zugeordnet. Die Teilnahme der Schüler und Eltern am Trainingsprogramm war freiwillig. Demzufolge konnten sich Schüler und Eltern, die im ersten Schritt der Interventionsgruppe zugeordnet wurden, entscheiden, ob sie am Training teilnehmen und wenn ja, ob gemeinsam oder getrennt (z.B. nur die Schüler). Dadurch entstanden in der Stichprobe nach der dichotomen Aufteilung in Interventions- und Kontrollgruppe im ersten Schritt diverse Untergruppen. Um den Status der Schüler und Eltern eindeutig zu erfassen, mit dem sie an der Studie tatsächlich teilnahmen, wurden alle Teilnehmer in einem

zweiten Schritt, nach der Durchführung der Studie, insgesamt vier verschiedenen Interventions- und Kontrollgruppen zugeordnet. Das Kriterium der Zuordnung zu den Gruppen war rückblickend die tatsächliche Teilnahme am Training.

Wurden die Teilnehmer zu Beginn der Studie der Interventionsgruppe zugeordnet, nahmen aber nicht am Training teil, wurden sie im Nachgang einer zweiten Kontrollgruppe (KG_IG) zugeordnet. Bei den am Training teilnehmenden Schülern wurde zusätzlich überprüft, ob sie allein (IG_S) oder mit ihren Eltern (IG_S/E) teilnahmen. Die Zuordnung der Schüler und Eltern zur ursprünglich festgelegten Kontrollgruppe (KG) blieb erhalten, da bereits zu Beginn der Studie fest stand, dass diese Schüler und Eltern keine Trainingsmaßnahme erhalten würden. Die Möglichkeiten der Zuordnung zu den verschiedenen Gruppen sind in Abbildung 6 grafisch dargestellt.

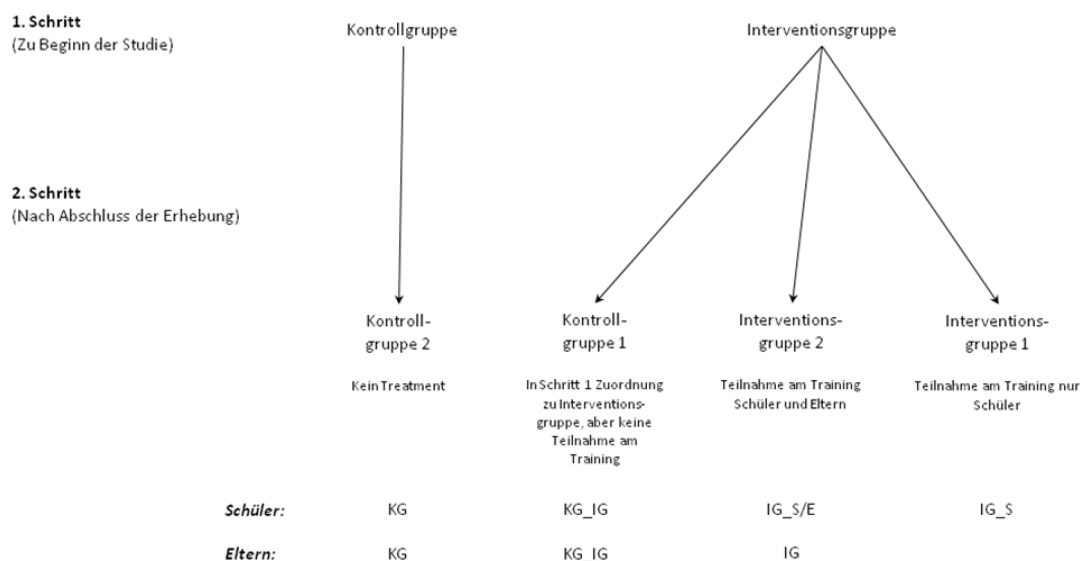


Abbildung 6: Zuordnung der Teilnehmer zu Interventions- und Kontrollklassen

Insgesamt werden im Rahmen der Evaluation die Interventionsgruppen mit den Kontrollgruppen verglichen, um zu untersuchen, welche Veränderungen in den Trainingsvariablen auf die Intervention zurückzuführen sind und welche nicht. Die Unterteilung der Teilnehmer in spezifische Interventions- und Kontrollgruppen ermöglicht zudem, die Schüler getrennt zu betrachten, die mit und ohne ihre Eltern am Training teilnehmen. Die Teilnehmer der IG_S und IG_S/E stellen allerdings keine separaten Gruppen dar, da sie ursprünglich aus derselben übergeordneten Inter-

ventionsgruppe stammen. Eine wirkliche Trennung der Gruppen ist, wie von Hager (2000) empfohlen, dadurch nicht gegeben. Somit kann mit diesem Evaluationsdesign nicht überprüft werden, ob die Maßnahme durch den Elterneinbezug wirkt oder ob deswegen Veränderungen eintreten, weil sich die Teilnehmer bspw. verstärkt mit dem Thema beschäftigen. Dieses Vorgehen erlaubt dennoch in der eigenen Studie Rückschlüsse darauf, ob die Teilnahme an der Maßnahme mit den Veränderungen der Trainingsvariablen zusammenhängt. Daher wird beim Berichten der Ergebnisse darauf geachtet, die Interventionsgruppen stets getrennt voneinander zu betrachten und die Erkenntnisse zu differenzieren.

4.5 Folgerungen für die eigene Intervention

Die in diesem Kapitel erläuterten Gütekriterien und Richtlinien sowie die theoretischen Grundlagen des vorangegangenen Kapitels führen zu weiteren spezifischen Folgerungen und Ableitungen zur Konzeption der eigenen Interventionsmaßnahme. Ergänzend werden Forschungsarbeiten herangezogen, die die zielgruppen- und themenspezifische Gestaltung der Maßnahme beschreiben. Diese Ableitungen werden im Folgenden beschrieben.

Die vorliegende Intervention wird so konzipiert, dass positive Emotionen auf verschiedenen Ebenen erzeugt werden. Ziel ist es, die Teilnehmer persönlich anzusprechen, sie für das Thema zu öffnen und dadurch Veränderungsprozesse anzustoßen. Um dieses Ziel zu erreichen, werden erstens auf der inhaltlichen Ebene Übungen in beiden Trainingsbausteinen eingesetzt, die gezielt positive Emotionen wecken sollen. Die theoretischen Wissensanteile (Ablauf eines effektiv gestalteten Praktikums [Baustein 1] sowie die Phasen und damit verbundene Gestaltung einer optimalen Berufswahl [Baustein 2]) werden durch den Einsatz eines Comics⁷ spielerisch vermittelt. Eltern und Schüler haben jeweils die Aufgabe, den Comic in die richtige Reihenfolge zu bringen und detailliert zu diskutieren, welche Aufgaben in welchen Phasen zu bedenken sind. Die Präsentation eines Films, in dem Bilder einzelner Schüler bei Tätigkeiten innerhalb des Betriebspraktikums gezeigt und mit

⁷ Der Comic wurde von einer Kunststudentin der Universität Erfurt angefertigt.

Musik unterlegt werden, dient der Verdeutlichung der im Praktikum erbrachten Leistungen sowohl gegenüber den Eltern als auch gegenüber den Mitschülern.

Auf der Ebene der Arbeitsumgebung wird zweitens die Sitz- und Raumgestaltung optimiert. Die Intervention ist so angelegt, dass die Teilnehmer nicht, wie häufig in anderen Veranstaltungen innerhalb der Schule, auf ihren Plätzen und in der gewohnten Anordnung in der Schule sitzen, sondern sich alle im Stuhlkreis einfinden. Für eine angenehme und einladende Atmosphäre sorgten ein Begrüßungsschild an der Eingangstür sowie Informationsmaterialien für die Teilnehmer (Becker, 2005; Bernitzke & Schlegel, 2004).

Drittens werden auf der Kommunikationsebene gezielt Feedback- und Gesprächssequenzen eingebaut. Somit sind individuelle Rückmeldungen, eine intensive Betreuung durch Eltern oder Lehrer sowie die Möglichkeit, auf verschiedene Fragen einzugehen, gegeben (Bailey, Hughes & Moore, 2004; Pena, 2000).

4.5.1 Zielgruppen- und Themenspezifische Gestaltung

Zur zielgruppenspezifischen Gestaltung der Maßnahme werden Erkenntnisse und praktische Implikationen aus diversen Forschungsarbeiten verwendet. Für die vorliegende Intervention sind speziell die Ebenen der Organisation, der Haltung der Lehrpersonen und der inhaltlichen Gestaltung einzelner Übungen von Bedeutung. Alle aufgeführten Punkte wurden in der Intervention umgesetzt.

Organisatorische Ebene. In der vorliegenden Interventionsstudie werden vor der Implementierung des Programms zunächst die Lehrer qualifiziert, um mit Eltern und Schülern die Intervention durchzuführen. Henderson und Mapp (2002) regen zu dieser Vorgehensweise an, da diese dazu beiträgt, das Programm langfristiger und nachhaltiger in die Schule zu integrieren. Durch das erlernte Wissen der Lehrer und den Kontakt während einer Intervention von Lehrern zu Familien, wird die Lehrerprofessionalität erhöht und die Ebene sowie Art und Weise des Kontakts von Lehrpersonen und Eltern verändert. Eltern und Lehrer haben so die Möglichkeit, sich auf Augenhöhe zu begegnen und einen persönlichen Kontakt herzustellen bzw. zu vertiefen.

Das Programm wird zudem als strukturierter Gruppenworkshop konzipiert, in dem ein Lehrer für mehrere Schüler und Eltern verantwortlich ist (Whiston, Brecheisen & Stephens, 2003). Einerseits können dadurch mehrere Eltern und Schüler gleichzeitig betreut und andererseits auch in verschiedenen Einheiten individuell begleitet werden.

Haltungsebene der Lehrer. Grundsätzlich wird in der Intervention davon ausgegangen, dass die Eltern, unabhängig vom sozialen Status, am Schulalltag und der beruflichen Entwicklung ihrer Kinder interessiert sind (Henderson & Mapp, 2002). Es wird weiterhin angenommen, dass die Familien zu jeder Zeit ihr Möglichstes geben und den Einbezug in die Schule anstreben. In der Interventionsmaßnahme soll darauf aufbauend der positive Impuls der Eltern wertgeschätzt und sie als Experten für ihr Kind anerkannt und verstanden werden. Die Lehrer sollen sich im Gegensatz dazu als Experten für den pädagogischen Prozess verstehen (Pena, 2000). Die Eltern und ihr Einsatz für das Kind sind notwendig und wichtig. Ziel ist die direkte und indirekte Vermittlung dieser Grundstimmung der Lehrer im Training (Cotton & Wikelund, 2000).

Darüber hinaus ist von zentraler Bedeutung, dass der Aufbau oder die Ausgestaltung einer Beziehung zwischen Lehrern und Eltern im Vordergrund steht. Henderson und Mapp (2002, S. 66) weisen explizit darauf hin, dass diese Beziehung als Schlüssel zum Erfolg betrachtet wird: „When outreach efforts reflect a sincere desire to engage parents [...] as partners in children’s education, the studies show that they respond positively“. Der Umgang von Lehrern mit Eltern sollte auf einer partnerschaftlichen Ebene, die durch Augenhöhe, Respekt und Wertschätzung gekennzeichnet ist, stattfinden. Erst durch die Umsetzung dieser grundlegenden Haltung ist eine Beziehungs(aus)gestaltung möglich.

Ergänzend wird in der Literatur eine Diskussion und Reflexion bezüglich einer gemeinsamen Philosophie angeregt. Henderson und Mapp (2002) beschreiben diese Dimension als weiteren Erfolgsfaktor auf dem Weg zu einer Partnerschaft. Erst wenn mit allen Beteiligten herausgearbeitet wird, dass die Unterstützung der Heranwachsenden ein gemeinsames Ziel ist, kann eine Zusammenarbeit entstehen (Bronfenbrenner, 1981). Ein Bestandteil zum Aufbau dieser Grundhaltung ist die

Erarbeitung und Vergabe verschiedener Aufgaben an die Beteiligten. Sobald die Beteiligten erleben, dass sie wichtig sind und einen Beitrag zum Erfolg leisten können, kann eine gemeinsame Philosophie entstehen.

Inhaltliche Ebene. Um auf der inhaltlichen Ebene das Programm an den Bedürfnissen der Jugendlichen und der Eltern zu orientieren, werden diverse Studien zur Wirksamkeit von Interventionen in der Berufsberatung herangezogen (Bailey, Hughes & Moore, 2004; Brown & Krane, 2000; Brown, Ryan Krane, Brecheisen, Castelino, Budisin, Miller & Edens, 2003; Mietzel, 2003). Diese postulieren auf der Ebene der Schüler konkrete Maßnahmen zur Durchführung von effektiven Interventionen:

- Erhalt eines kurzen theoretischen Inputs,
- die Durchführung schriftlicher Übungen und praktischer Erfahrungen,
- individuelle Rückmeldungen zur individuellen Entwicklung und den Aufgaben innerhalb der Intervention durch den Lehrer sowie
- die Vergabe von „Hausaufgaben“, um die Verarbeitung der Informationen auch außerhalb der Intervention zu fördern.

Bezüglich der konkreten Gestaltung einzelner Trainingseinheiten für Jugendliche sind insbesondere die Ausführungen von Mietzel (2003) relevant. Mietzel postuliert (1) die Darbietung gut geordneter Lerninhalte, um für das Thema Verständnis zu schaffen und Wissen zu konstruieren. Überdies ist (2) die Förderung der Aufarbeitung neuen Lernmaterials durch präinstruktionale Maßnahmen hilfreich (z.B. Vortest zur Lenkung der Aufmerksamkeit auf nachfolgende Informationen, Vorwegnahme zentraler Aussagen durch vorausgehende Übersichten, Darstellung des Kontextes durch vorangestellte Einordnungshilfe). Außerdem empfiehlt er (3) den Einsatz gezielter Strategien zur Verarbeitung dargestellter Informationen durch den Lernenden (z.B. Markieren von Textteilen, Anfertigen von Notizen, Erstellen von Zusammenfassungen, Anregung zum vertieften Aufarbeiten von Lernmaterial durch geeignete Fragen).

Speziell auf die Situation zwischen Schülern und Lehrern bezogen, sollen die Lehrer den Jugendlichen die Möglichkeit zur Reflexion ihrer Erfahrungen (z.B. im Praktikum) und zu Gesprächen geben. Nach Bailey und Kollegen (2004) stellt diese Reflexionsmöglichkeit die Voraussetzung zur kritischen Betrachtung der Erlebnisse sowie der anschließenden angemessenen Bewertung dar. Erst durch die Unterstützung wichtiger Erwachsener können die Heranwachsenden die für sie wichtigen Erlebnisse vollständig erschließen.

Darüber hinaus betonen Brown und Krane (2000) sowie Frank (2005), dass der Einbezug der Eltern in Interventionen eine wichtige Komponente für erfolgreiche Maßnahmen mit und für Jugendliche darstellt. Durch ihre Beziehung zum Kind können sie die Heranwachsenden (und damit ihre Leistungen) positiv unterstützen. Wichtig erscheint dabei, dass Lehrer Eltern als Partner ansehen und Eltern selbst entscheiden können, wie und wo sie sich in die Schule einbringen wollen.

Weiterhin wurde in zahlreichen Studien (Balli, Demo & Wedman, 1998; Epstein & Dauber, 1991; Comer & Haynes, 1991; Cotton & Wikelund, 2000; Machen, Janell & Notar, 2005) die Verbindung zwischen Schule und Familie thematisiert. Pena (2000, S. 52) weist darauf hin, dass die Anwendung einer Methode nicht automatisch die Erhöhung des Elterneinbezugs mit sich bringt. Die Entwicklung einer grundlegenden partnerschaftlichen Haltung zwischen Eltern und Lehrern ist zeitintensiv: „Increasing parent involvement requires time to gain the trust of parents and to inform them of how they can be involved“. Zusätzlich werden konkrete Faktoren angesprochen, die angewendet werden können, um den Elterneinbezug zu verbessern (Pena, 2000). Folgende Implikationen für die Praxis, bezugnehmend auf alle oben genannten Studien und theoretischen Ansätze, sind zusammenfassend für die vorliegende Intervention relevant:

- das Erzeugen einer angenehmen Atmosphäre, so dass sich Eltern (und Schüler) willkommen fühlen,
- generelle eine positive Kommunikation anregen und ermöglichen,
- die Er- und Bearbeitung eigener Wünsche und Ziele,
- die Identifizierung von Möglichkeiten zur Umsetzung der Ziele,

- die Auswertung neu eingeführter Aktivitäten und deren Ergebnisse,
- ein Feedback an alle Teilnehmer,
- die Definition der verschiedenen Rollen von Eltern und Lehrern, deren Aufgaben und
- verschiedene Möglichkeiten der Beteiligung ansprechen und ggf. aufzeigen.

4.5.2 Aufbau der zwei Trainingsbausteine

Das Training umfasst zwei Bausteine, mit jeweils sechs Einheiten (Abbildung 7). Die Lehrer führen die Bausteine für jeweils 2,5 Stunden am Nachmittag nach dem eigentlichen Unterricht durch. Die Maßnahme orientiert sich zeitlich am Betriebspraktikum der Schüler, so dass der erste Baustein vor und der zweite Baustein nach dem Praktikum umgesetzt wird.

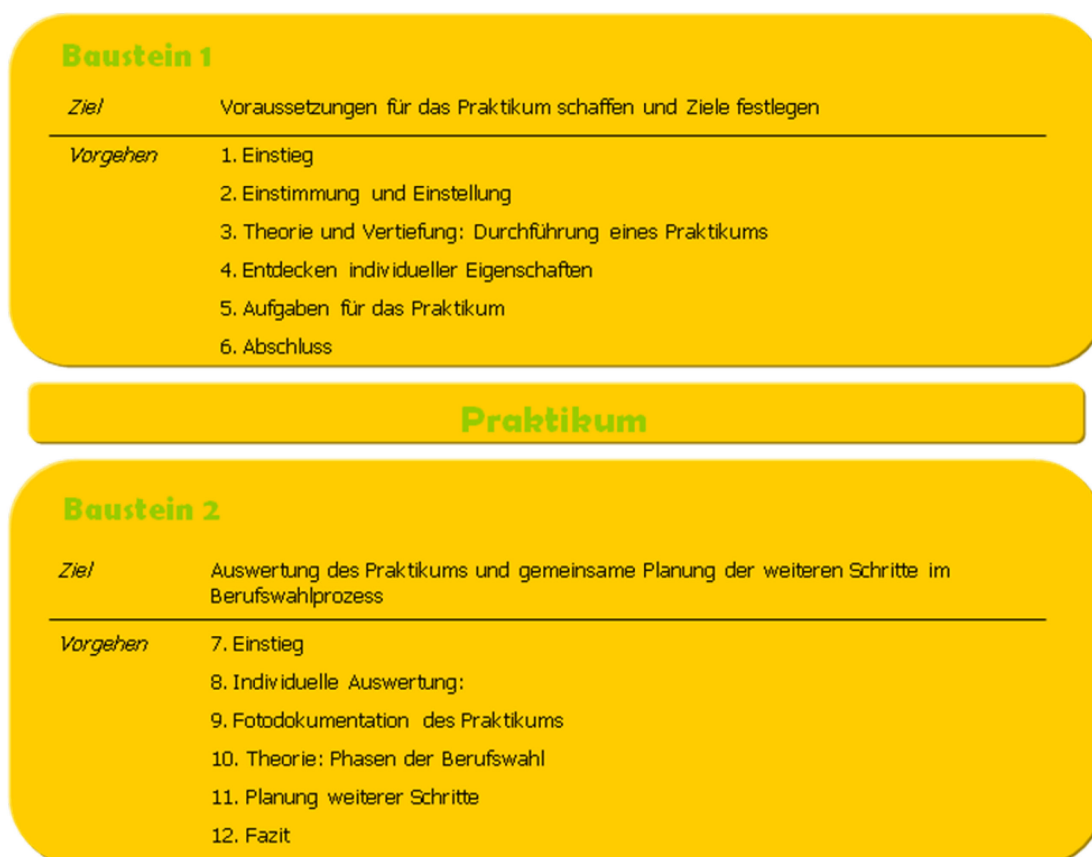


Abbildung 7: Inhaltliche Gestaltung der zwei Trainingsbausteine

Baustein 1. Am Nachmittag vor dem Praktikum, in Baustein 1 (Phasen 1 bis 3 des modifizierten CASVE-Kreislaufs), erarbeiten die Lehrer gemeinsam mit den Teilnehmern die Voraussetzungen für ein effektives Praktikum. Die Jugendlichen werden aufgefordert, individuelle Eigenschaften, Neigungen sowie Stärken und Schwächen aufzuschreiben und zu sortieren. Eine weitere Aufgabe besteht für Lehrer und Eltern darin, mit den Jugendlichen Beobachtungsaufgaben und Ziele für das Praktikum aufzustellen.

In der ersten Übung, dem „Einstieg“, werden die Ziele und der Ablauf des Trainings erläutert sowie die Erwartungen der Teilnehmer abgefragt. Die Einführung der zentralen Aussagen und der konkreten Inhalte dient zur Vorbereitung einer optimalen späteren Aufarbeitung des Lernmaterials und der Motivation der Teilnehmer. Durch die Vorwegnahme wichtiger Zusammenhänge und der Darstellung des ausführlichen Ablaufs soll den Jugendlichen das Lernen und Verarbeiten der Inhalte erleichtert werden (Mietzel, 2003; Peterson et al., 1991).

In der danach folgenden zweiten Übung „Einstimmung und Einstellung“ lernen sich die Gruppenmitglieder im ersten Teil zunächst kennen und benennen ihre Einstellungen gegenüber dem Betriebspraktikum der Schüler. Mit dieser Übung zu Beginn des Trainings soll eine lockere, offene und vertrauensvolle Atmosphäre entstehen, die das Lernen positiv beeinflusst. Auf dieser Grundlage können im weiteren Verlauf Inhalte tiefgreifender diskutiert sowie Probleme angesprochen und bearbeitet werden. Außerdem hat die Übung das Ziel, Interesse und Spaß am Thema zu wecken, was wiederum eine Voraussetzung zur Einstellungsänderung innerhalb des Trainings war. Im zweiten Teil der Übung können die Schüler reflektieren, wie sie sich kurz vor dem Praktikum beruflich einordnen, d.h. wo sie im Hinblick auf die Wahl ihres Berufes gerade stehen. Das auf diese Weise erzeugte Wissen über die Einstellung zum Praktikum bildet den Ausgangspunkt des theoretischen Modells und ist gleichzeitig die Voraussetzung, um diesen Prozess erfolgreich zu durchlaufen (Peterson et al., 1991; Petty, Wegener & Fabrigar, 1997).

Die dritte Übung beinhaltet die Vermittlung und Vertiefung eines theoretischen Inputs zur Durchführung eines Praktikums. Die Lehrperson erläutert die Durchführung und Aufbereitung des Praktikums anhand eines Kreislaufs. Mit dem Ziel, Schülern und Eltern Wissen bezüglich des Ablaufs der Praktikumsdurchführung

zu vermitteln, erarbeiten sie detaillierte Schritte der Schüler im Praktikum. Unter der Voraussetzung dass bei den Teilnehmern ein Schema des Ablaufs präsent ist, dieses Wissen vertieft und gefestigt wird, können sie dieses Hilfsmittel bewusst anwenden und im Berufswahlprozess nutzen. Nur wenn die Jugendlichen wissen, welche einzelnen Aktivitäten hinter den Phasen stehen, können sie diese umsetzen. Durch diese Übung soll die Verarbeitung der zuvor dargestellten Informationen angeregt werden (in Anlehnung an Hirschi, 2006; Mietzel, 2003; Peterson et al., 1991).

Die vierte Übung („Entdecken individueller berufsbezogener Eigenschaften“) knüpft mit einer praktischen Einheit, für Schüler und Eltern getrennt, an den vorhergehenden Theorieinput an. Die Schüler können individuelle Eigenschaften und Neigungen erforschen. Die Benennung und Reflexion der persönlichen Fähigkeiten ist eine wesentliche Voraussetzung, um den Praktikumsprozess bewusst wahrzunehmen. Sofern Schüler reflektieren, welche Eigenschaften sie haben, können sie sich selbst im Praktikum beurteilen und ihre Erfahrungen bewerten. Die Eltern arbeiten in dieser Zeit von den Schülern getrennt. Damit erhalten sie die Möglichkeit, mit anderen Eltern in Austausch zu treten und ihre Rolle innerhalb des Berufswahlprozesses zu diskutieren sowie ihre eigene Rolle und die Unterstützungsmöglichkeiten im Berufswahlprozess zu hinterfragen. Auf diese Weise können langfristige positive Veränderungen der Begleitung der Schüler durch Eltern eingeleitet werden (Bailey, Hughes & Moore, 2004; Peterson et al., 1991). Abschließend arbeiten Eltern, Lehrer und Jugendliche gemeinsam mögliche Tätigkeiten im Praktikumsberuf heraus. Dies dient zur realistischen Einschätzung der zukünftigen Aufgaben.

Die fünfte Aufgabe im ersten Trainingsbaustein beinhaltet das Herausarbeiten der Beobachtungsaufgaben für das Praktikum. Durch das schriftliche Aufarbeiten der Ziele des Praktikums werden diese verbindlich festgelegt. Die Elternbeteiligung kann insgesamt positiv auf die realistische Beschreibung der Beobachtungsaufgaben der Jugendlichen einwirken (Brown & Krane, 2000; Mietzel, 2004; Peterson et al., 1991).

Am Ende des Bausteins findet in der sechsten Übung die Methode Blitzlicht Anwendung. Dadurch kommt jedes Gruppenmitglied noch einmal zu Wort, resümiert das Training sowie das Gelernte und kann äußern, was ihm gefallen hat und

was nicht. Somit sind die Teilnehmenden angehalten, ihren individuellen Lernprozess zu reflektieren.

Nach diesem ersten Trainingsmodul besuchen die Jugendlichen das Betriebspraktikum, je nach Schule und Klassenstufe zwischen ein und zwei Wochen.

Baustein 2. Nach dem Praktikum werten die Schüler im zweiten Baustein (Phasen 4 und 5 des modifizierten CASVE-Kreislaufs) gemeinsam mit Eltern und Lehrern die Erfahrungen des Betriebspraktikums aus. Ziel ist die individuelle und formalisierte Auswertung des Praktikums sowie die Planung zukünftiger Schritte. Auf Basis der Selbsteinschätzungen der Schüler und individuellem Feedback der anderen Teilnehmer können die Jugendlichen ihre Erlebnisse bewerten und ihre nächsten Schritte im Berufswahlprozess planen (z.B. neues Praktikum planen, Bewerbungen schreiben).

Zu Beginn des zweiten Bausteins wird zunächst der erste Baustein resümiert und der Ablauf des zweiten Bausteins dargestellt. Die Einführung der zentralen Aussagen und konkreten Inhalte dient der späteren Aufarbeitung des Lernmaterials.

Die erste Übung des zweiten Bausteins beinhaltet die individuelle Auswertung der Erfahrungen der Heranwachsenden im Praktikum und dient somit der individuellen Reflexion des Praktikums. Zunächst wird das Praktikum im Plenum allgemein eingeschätzt, um es dann in Kleingruppen vertieft zu betrachten. Die Jugendlichen haben damit die Möglichkeit, die Bedeutung des Praktikums für ihre eigene Berufswahl vollständig zu erschließen (Bailey, Hughes & Moore, 2004; Braun, Hoffmann-Ratzmer, Lindemann & Mauerhof, 2007; Peterson et al., 1991).

An die Auswertungseinheit schließt sich eine Fotodokumentation des Praktikums an. Die von den Lehrern während des Praktikums erstellten Fotos werden im Vorfeld von der Projektleiterin zu einem Film⁸ verarbeitet und mit Musik unterlegt. Die Dokumentation wird der gesamten Gruppe auf einer Leinwand präsentiert. Die Fotos der Schüler im Praktikum werden ansprechend präsentiert und durch die Präsentation der Fotos die Leistung der Schüler gewürdigt. Dadurch sollten positive

⁸ Windows Movie Maker

Assoziationen zum Projekt, dem Praktikum und der Schule bei Eltern und Schülern entstehen (Petty, Wegener & Fabrigar, 1997).

Es folgt ein theoretischer Input der Lehrperson, in dem sie die einzelnen Phasen einer gelungenen Berufswahl erläutert. Gegen Ende des Trainings ist es wichtig, die innerhalb der Intervention besprochenen Inhalte auf eine Metaebene zu transportieren, da Jugendliche das Praktikum als Teil des Berufsorientierungsprozesses erkennen und einordnen können müssen, um in der Lage zu sein, die dortigen Erfahrungen angemessen zu bewerten (Gati & Asher, 2001).

Die abschließend durchgeführte inhaltliche Einheit thematisiert die Planung weiterer Schritten innerhalb der Berufswahl der Schüler aufgrund ihrer Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Praktikum. Durch die vorangegangenen Phasen wissen die Jugendlichen, an welcher Stelle sie im Berufswahlprozess stehen und sind somit in der Lage, die nächsten Schritte zu planen. Das konkrete Aufschreiben der Schritte verstärkt die Verbindlichkeit des Durchführens und ebenso die Klarheit der Planung (Bailey, Hughes & Moore, 2004; Brown & Krane, 2000; Peterson et al., 1991). Damit die Schüler die zeitliche Dimension dieser zukünftigen Aktivitäten erfassen können, werden diese auf einem Zeitstrahl angeordnet.

Am Ende des zweiten Trainingsbausteins, und damit auch am Ende der Intervention insgesamt, werden die Inhalte der zwei Module noch einmal zusammengefasst und das Training insgesamt reflektiert. Die Teilnehmer haben so die Möglichkeit, ihre Fortschritte während des Trainings wahrzunehmen (Peterson et al., 1991).

4.5.3 Altersgruppe

Das Training wird speziell für Regelschüler⁹ der siebten bis neunten Klassen und deren Eltern konzipiert. Dabei wird darauf geachtet, dass die Übungen in den einzelnen Klassen die individuellen Entwicklungsstände der Schüler berücksichtigen. Das Wissen über entwicklungsbezogene Prozesse stellt die Grundlage für eine zielgerichtete Intervention dar (Diesel-Lange, Hany, Kracke & Schindler, 2011; Niles

⁹ In Thüringen lernen die Schüler aus Haupt- und Realschulen gemeinsam in Regelschulen.

& Harris-Bowlsbey, 2008). Durch die Anpassung der Übungen an die Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler in den unterschiedlichen Klassenstufen sollen die Jugendlichen in die Lage versetzt werden, die einzelnen Übungen erfolgreich zu bearbeiten und die Arbeitsergebnisse in ihre aktuelle berufliche Realität einzuordnen. Die thematische Einordnung der Übungen ist in allen Klassenstufen konsistent, nur der Schwerpunkt und die Intensität der Bearbeitung differierten entwicklungspezifisch zwischen den Klassenstufen.

4.6 Zusammenfassung

Das vorgestellte Interventionsprogramm hat die Funktion, zentrale Kompetenzen der Berufswahlbereitschaft Jugendlicher zu fördern und den Einbezug der Eltern in die schulische Berufsorientierung zu unterstützen. Um die zentralen Kompetenzen der Berufswahlbereitschaft praxisnah zu trainieren, wird das Training in Verbindung mit dem Betriebspraktikum der Schüler durchgeführt. Dieser Kristallisationspunkt im Berufsorientierungsprozess soll genutzt werden, um die Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern zu intensivieren und gleichzeitig die berufsbezogene Planungs- und Explorationsbereitschaft sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen der Jugendlichen praxisnah zu fördern. Die mit dem Training verbundenen Zielstellungen sind vorrangig auf den Ebenen der programmintendierten sowie Neben- und Folgewirkungen verankert.

Die Intervention wurde theoriebezogen entwickelt. Sie beinhaltet einerseits die Ideen Bronfenbrenners (1981), der postuliert, dass eine optimale Entwicklung der Jugendlichen erst durch die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern ermöglicht wird. Andererseits wurde der CASVE-Kreislauf von Peterson und Kollegen (1991) adaptiert. Dieser bietet Jugendlichen die Möglichkeit, das Praktikum individuell vor- und nachzubereiten. Darauf aufbauend wurden aktuelle empirische Erkenntnisse bezüglich der Gestaltung von Trainings und Workshops in die Entwicklung der Intervention aufgenommen. Ziel war dabei, die einzelnen Einheiten innerhalb der zwei Bausteine erlebnisorientiert für die Teilnehmer zu gestalten, damit das Gelernte für die Erlebniswelt der Jugendlichen aufbereitet und somit für sie greifbar wurde.

5 Fragestellung und Hypothesen

In diesem Kapitel wird die Fragestellung der vorliegenden Arbeit vor dem Hintergrund der bislang berichteten Forschungslage entwickelt und in überprüfbaren Hypothesen zusammengefasst.

5.1 Fragestellung

Der Forschungsstand zur Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule macht deutlich, dass sich hinsichtlich allgemeiner schulischer Themen eine enge Zusammenarbeit beider Sozialisationskontexte als positiv für die Entwicklung der Kinder erweist (Neuenschwander et al., 2005; Pekrun, 1997; Wild, 2003; Zimmermann & Spangler, 2001). Allerdings bleibt hinsichtlich schulischer Berufsorientierung offen, inwieweit ein stärkerer Elterneinbezug in die Schule für Jugendliche förderlich ist. Dabei sind insbesondere die theoretische Fundierung der Zusammenarbeit, konkrete Hinweise zur Gestaltung der Zusammenarbeit sowie die Evaluation von Schulprogrammen wenig erforscht worden (Buck & Nastaly, 2002; Wetzstein et al., 2004). Überdies fokussierten die in den letzten Jahren bundesweit durchgeführten Projekte zur Unterstützung der Berufswahl selten auf den Bereich der Zusammenarbeit von Schule und Familie innerhalb der Berufswahl. Diese Projekte unterstützten die Schüler in ihrer Berufswahl, ohne das Elternhaus explizit zu berücksichtigen (Fußangel, Schulz-Zander & Kemna, 2006; Krisch, 2005; Wetzstein & Erbdinger, 2007).

An diesem Mangel an theoretischer Fundierung einer praktischen Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule im Bereich der Berufsorientierung setzt die vorliegende Arbeit an. Es wurde zur Überprüfung der zentralen Annahme, dass die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule einen förderlichen Effekt auf die Berufswahlkompetenzen Jugendlicher hat, eine Intervention für Regelschüler der siebten bis neunten Klassen entwickelt. Diese ermöglicht ihnen, an zentralen Kompetenzen zu arbeiten, die für den Prozess der Suche nach einem passenden Beruf hilfreich sind. Die Lehrer haben dabei gemäß ihrem Bildungsauftrag die Aufgabe, Übungen zu den zentralen Kompetenzen gezielt mit den Schülern durchzuführen.

ren und darüber hinaus im Sinne der verfolgten Hypothese der Überlegenheit der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule die Eltern anzuleiten, gemeinsam mit ihnen die Schüler in diesem Prozess zu unterstützen. Die Kompetenzen wurden praxisnah am Schülerbetriebspraktikum trainiert.

Die vorliegende Studie zielt nun darauf ab, zu überprüfen, ob eine gezielte Intervention für Regelschüler, in dem Eltern durch die Lehrer in die schulische Berufsorientierung einbezogen werden und somit gegenüber den Schülern gemeinsam unterstützend auftreten, positive Auswirkungen auf Jugendliche und Eltern hat.

Dabei wird zunächst der Frage nachgegangen, wie die Teilnehmer den Prozess der Interventionsmaßnahme beurteilen (Prozessevaluation). Dabei interessiert, a) ob die angestrebten Lernziele des Trainings erreicht werden, b) wie das Programm akzeptiert wird (Motivation, Nützlichkeit und Wert der Inhalte) und c) wie die Güte der Trainingsdurchführung durch die Lehrer eingeschätzt wird. Dabei werden keine Hypothesen aufgestellt, sondern überprüft, wie die Teilnehmer der Interventionsgruppen die genannten Bereiche einschätzen (Mittag & Hager, 2000).

Darüber hinaus steht im Vordergrund zu untersuchen, ob und wie das Training wirkt (Ergebnisevaluation). Dabei geht es konkret um die Fragen, ob sich (1) bei Schülern und Eltern verschiedene Trainingsvariablen (Exploration, Planung, Selbstwirksamkeit, Elterneinbezug) und Nebenprodukte (z.B. berufsbezogenen Unterstützungsleistungen der Lehrer) durch die Teilnahme an der Maßnahme erhöhen. Es interessiert (2), ob sich bei den Schülern die am Training teilnahmen und dieses positiv bewerteten ein Anstieg der Trainingsvariablen und Nebenprodukte ausmachen lässt. Außerdem wird untersucht, wie (3) das Training mit dem Erleben und Nutzen des Praktikums assoziiert ist, d.h. ob die Schüler der Interventionsgruppen das Praktikum besser bewerten als die Schüler der Kontrollgruppen und ob sich (4) eventuelle Vorbedingungen positiv auf die Durchführung des Trainings auswirken. Im Folgenden werden für diesen Bereich der Evaluation Forschungshypothesen abgeleitet.

5.2 Forschungshypothesen der Ergebnisevaluation

Im Folgenden werden die oben formulierten Fragen zur Ergebnisevaluation mit Rückgriff auf frühere Forschungsarbeiten in den folgenden Hypothesen konkretisiert:

5.2.1 Fragestellung 1 - Generelle Wirksamkeit des Trainings

Ist das Training für die Schüler und Eltern der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe wirksam?

Programmintendierte Effekte. Studien im Bereich der beruflichen Entwicklung verdeutlichen, dass der Auf- und Ausbau verschiedener Kompetenzen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Suche nach einem passenden Beruf“ beitragen und den Übergang von der Schule in den Beruf erleichtern (Herr, Cramer & Niles, 2004; Hirschi, 2007; Savickas, 2002). Als zentrale Kompetenzen der Berufswahlbereitschaft gelten dabei die berufsbezogene Exploration, Selbstwirksamkeit und Planung (Herr, Cramer & Niles, 2004; Phillips & Blustein, 1994).

In diesem längerfristigen Prozess der Entwicklung berufswahlbezogener Kompetenzen setzen sich die Jugendlichen mit verschiedenen, sie umgebenden, sozialen Kontexten auseinander. Diese Kontexte ermöglichen Erfahrungen und geben Rückmeldungen bezüglich der individuellen Passung zwischen ihren Eigenschaften und Neigungen einerseits und bestimmten Berufsmöglichkeiten andererseits (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986).

Zentrale Unterstützungsinstanzen sind dabei Eltern (z.B. emotionale Unterstützer) und Lehrer (z.B. Vermittlung von Informationen) (Kracke & Noack, 2005; Rademacker, 2002; Schudy, 2002). Studien im Bereich der schulischen Entwicklung belegen, dass durch die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern die Entwicklung Jugendlicher u.a. in Bereichen ihrer Schulleistungen, ihrer emotionalen Entwicklung sowie in ihren Einstellungen zur Schule und den Lehrern gefördert werden können (Coleman et al., 1966; Cotton & Wikelund, 2000; Desforges & Abouchaar, 2003; Griffith, 1996; Krumm, 1995; Pekrun, 1997).

Im vorliegenden Training wird die Verbindung der Sozialisationsinstanzen im Bereich der beruflichen Entwicklung bewusst hergestellt und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Heranwachsenden überprüft. Die Jugendlichen bekommen an zwei Nachmittagen die Möglichkeit, mit zwei für sie zentralen Unterstützungspartnern an ihrer beruflichen Laufbahn zu arbeiten. Ziel ist es, durch gezielte Übungen und die gemeinsame Unterstützung von Eltern und Lehrern drei zentrale Kompetenzen der Berufswahlbereitschaft anzusprechen und zu trainieren.

a) Es wird erwartet, dass die Jugendlichen, die am Training teilnehmen, einen Anstieg zentraler Kompetenzen der Berufswahlbereitschaft (Exploration, Planung sowie Selbstwirksamkeit) nach dem Training verzeichnen.

Desweiteren ist ein Ziel des Trainings, die Eltern stärker in die schulische Berufsorientierung einzubeziehen. Vorliegende Befunde zeigen, dass der Aufbau einer gleichberechtigten Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern nur schrittweise erfolgen kann (Eccles & Harold, 1996), insbesondere wenn wenig Berührungspunkte zwischen Eltern und Lehrern bestehen, wie eigene Vorstudien das bei den Schulen der vorliegenden Studie festgestellt haben (Mayhack & Kracke, 2008). Ein erster Schritt zum Aufbau einer Beziehung kann sein, dass Lehrer zunächst die Initiative ergreifen und die Eltern punktuell in die Schule einbeziehen (Eccles & Harold, 1996). Der Elterneinbezug kann insbesondere dann gelingen, wenn Lehrer eine angenehme Atmosphäre schaffen und Eltern als Partner im jeweiligen Prozess anerkennen (Aurin, 1990; Becker, 2005; Bernitzke & Schlegel, 2004; Henderson & Mapp, 2002; Pena, 2000). Die Vermittlung dieser Haltung der Lehrer gegenüber den Eltern ist wichtig und notwendig, damit die Eltern sich ernst genommen fühlen, aber auch verstehen, dass sie gemeinsam mit den Lehrern die Aufgabe haben, die Jugendlichen in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Die Lehrer müssen Eltern verdeutlichen, dass sie einen wichtigen Teil zum Erfolg der Jugendlichen beitragen, und Heranwachsende dann optimal profitieren können, wenn Eltern und Lehrer ein gemeinsames Ziel verfolgen. Dieser zu Beginn eher einseitige Beziehungsaufbau stellt die notwendige Vorstufe einer gleichberechtigten Kooperation dar.

Diese Grundhaltung wird in der vor dem Training durchgeführten Weiterbildung gemeinsam mit den Lehrkräften reflektiert und deren Umsetzung themati-

siert. Ziel des Trainings ist es somit, dass die Lehrer diese Grundhaltung direkt (durch gezielte Übungen) und indirekt (durch Ausübung der wertschätzenden Grundhaltung) innerhalb der zwei Trainingsbausteine umsetzen und diese Grundhaltung letztlich von Eltern und Schülern wahrgenommen wird.

b) Es wird daher erwartet, dass die Eltern und Schüler, die am Training teilnehmen, den Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung nach dem Training höher bewerten als vorher. Während sich bei Schülern und Eltern, die nicht am Training teilnehmen, dies nicht verändert.

Neben- und Folgewirkungen des Trainings. Neben den direkt zu trainierenden Variablen sind für die vorliegende Studie überdies Bereiche interessant, die inhaltlich mit dem Berufswahlprozess der Jugendlichen verbunden sind und ebenfalls durch die Teilnahme am Training verändert werden. Die Variablen werden als Nebenprodukte bezeichnet, da sie nicht direkt durch das Training beeinflusst werden.

Die Beschäftigung mit der eigenen Berufswahl sowie damit verbundenen Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten führt dazu, dass Lehrer, die die Jugendlichen in diesem Prozess begleiten, stärker unterstützend wahrgenommen werden (Metheny, McWhirter & O'Neil, 2008; Schudy, 2002). Sie sind im Training präsent, wenden mehrmals am Nachmittag für die Berufswahl der Jugendlichen Zeit auf und beschäftigen sich individuell mit den Anliegen und Fragen der Schüler. Sie bieten den Jugendlichen damit einen strukturellen Rahmen für ihre berufliche Entwicklung, in dem dennoch eine individuelle Unterstützung ermöglicht wird.

a) Die Jugendlichen und Eltern, die am Training teilnehmen, nehmen eine erhöhte berufsbezogene Unterstützung der Lehrer wahr, während sich bei Schülern, die nicht am Training teilgenommen haben, sich hier nichts verändert.

Durch das intensive Bearbeiten der Berufswahl wird auf Seiten der Schüler und Eltern die Sensibilität für diese Thematik geschärft. Damit erhöht sich die Wichtigkeit des Themas bei den Jugendlichen. Überdies erhalten die Jugendlichen und Eltern zwischen den zwei Trainingsbausteinen die Hausaufgabe, das Schülerbe-

triebspraktikum zu besprechen. Damit rücken das Thema und die Teilnahme an den zwei Trainingsbausteinen nicht nur in der Schule, sondern auch in den Familien stärker in den Vordergrund, was sich positiv auf den subjektiven Stellenwert des Themas auswirken kann (Neuenschwander et al., 2005). Zusätzlich erleben die Jugendlichen einen starken Einsatz der Lehrer und damit der Schule für ihre individuellen Belange. Das Bild, was die Jugendlichen von der Schule haben, kann sich verändern und die Lehrer können positiver erlebt werden (Epstein, 1992; Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006; Neuenschwander et al., 2005). Es ist davon auszugehen, dass sich diese Veränderungen positiv auf die allgemeine Zufriedenheit mit der Schule, die als strukturierende, unterstützende und einladende Instanz erlebt wird, auswirkt.

b) Es wird erwartet, dass die Schüler und die Eltern der Interventionsgruppen nach dem Training eine gesteigerte Wichtigkeit des Themas Berufswahl sowie eine erhöhte allgemeine Zufriedenheit mit der Schule wahrnehmen.

Die Eltern, die am Training teilnehmen, werden im Bereich der Nebenprodukte zusätzlich bezüglich der Wahrnehmung ihrer eigenen Schulzeit betrachtet. Es wird davon ausgegangen, dass die Eltern der Interventionsgruppe im Training positive Erfahrungen mit der Institution Schule allgemein und den Lehrern ihrer Kinder im Speziellen machen. Sie erleben, dass sich Lehrer um Schüler kümmern, ihre Bedürfnisse ernst nehmen und sich mit individuellen Fragen beschäftigen. Anzunehmen ist, dass Eltern mit derart positiven Einstellungen der Lehrer wenige Erfahrungen innerhalb ihrer eigenen Schulzeit gemacht haben (Mapp, 2002). Weiterhin wird vermutet, dass die Eltern nach der Teilnahme am Training ihre Erfahrungen mit ihrer eigenen Schulzeit negativer einschätzen, als zum ersten Messzeitpunkt. Sie erhalten durch das Training einen positiven Anker, durch den sie ihre eigene Schulzeit negativer reflektieren und einschätzen.

c) Es wird erwartet, dass die Eltern der Interventionsgruppe nach dem Training ihre eigene Schulzeit als negativer wahrnehmen, als zu Beginn des Trainings.

5.2.2 Fragestellung 2 - Detaillierte Wirksamkeit des Trainings

Wie wirken die beiden Module des Trainings auf die programmintendierten Effekte bzw. die Neben- und Folgewirkungen der Eltern und Schüler der Interventionsgruppen?

Einfluss der Bewertung des Trainings auf Komponenten der Berufswahlbereitschaft. Innerhalb der Intervention der vorliegenden Studie wurde darauf geachtet, dass die Lehrer eine positive und den Teilnehmern zugewandte Grundhaltung einerseits indirekt, über ihre Körperhaltung, Mimik und Gestik, vermitteln. Andererseits sind innerhalb der zwei Trainingsbausteine ebenso direkte Elemente und Übungen enthalten, die Kommunikationen und individuelle Rückmeldungen der Lehrer ermöglichen. Diese direkten Elemente und Übungen sollten positive Emotionen der Teilnehmer zum Training insgesamt und gegenüber dem Thema Berufswahl erzeugen (Petty, Wegener & Fabrigar, 1997; Wahl 2002). Auf diese Weise soll eine Verknüpfung emotionaler Prozesse mit den Trainingsinhalten unterstützt werden. Die Verknüpfung ermöglicht wiederum nachhaltige Veränderungen in den Einstellungen und im Verhalten bezüglich der zu trainierenden Elemente, insbesondere den Kompetenzen der Berufswahlbereitschaft.

Die zentralen Elemente zur Erzeugung positiver Emotionen sind das spielerische Erlernen der Wissensanteile in beiden Bausteinen durch den Einsatz eines Comics und die Präsentation eines Films, der die Tätigkeiten der Schüler innerhalb ihres Betriebspraktikums auf Fotos zeigt. Zudem wurde auf eine persönliche und ansprechende Sitz- und Raumgestaltung sowie genügend Zeit für Reflexions- und Feedbackseinheiten Wert gelegt (Bailey, Hughes & Moore, 2004; Becker, 2005; Bernitzke & Schlegel, 2004; Brown & Krane, 2000). Basierend auf diesen Maßnahmen zur Gestaltung von Interventionen wird davon ausgegangen, dass die erzeugten positiven Emotionen die zu trainierenden Kompetenzen der Berufswahlbereitschaft fördern. Allerdings ist aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung der Kompetenzen davon auszugehen, dass bestimmte Maßnahmen innerhalb der Intervention nur bestimmte zu trainierende Kompetenzen fördern.

Durch die positive Vermittlung der Inhalte und die Erzeugung von Freude bei deren Bearbeitung werden insbesondere die Kompetenzen Exploration und Planung

gefördert, da diese Dimensionen eine starke strukturelle und handlungsleitende Einbindung in das Training zur Umsetzung für die Jugendlichen benötigen:

a) Im Detail wird erwartet, dass Schüler, welche vornehmlich Spaß am Training haben und die Inhalte des Trainings als interessant wahrnehmen, höhere Werte in den Komponenten Exploration in die Tiefe, Exploration in die Breite und Planung aufweisen.

Um hingegen die berufsbezogene Selbstwirksamkeit zu steigern, benötigen die Jugendlichen personale Unterstützung durch ihren kompetenten Lehrer, der ihnen ihr Verhalten spiegelt und Feedback geben kann, und damit ihre Belange ernst nimmt:

b) Die Jugendlichen, die sich vorrangig vom Lehrer während des Trainings ernst genommen fühlen, werden voraussichtlich höhere Werte in der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit erzielen.

Einfluss der Bewertung des Trainings auf den Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung. Die Intervention ist so geplant, dass auf der sozialen Ebene Eltern in die schulische Berufsorientierung einbezogen werden. Neben der erwähnten Arbeit an der Grundhaltung der Lehrer werden zusätzlich konkrete Aktivitäten (wie Gespräche, gemeinsame Aktivitäten, Festlegen gemeinsamer Ziele) durchgeführt, die den Eltern vermitteln sollen, dass sie innerhalb der beruflichen Entwicklung ihrer Kinder gleichberechtigte Partner der Lehrer sind und einen wichtigen Beitrag zur optimalen Unterstützung leisten (Bronfenbrenner, 1981; Brown & Krane, 2000; Epstein, 1987; Frank, 2005). Ist dieser soziale Faktor deutlich zu spüren, können die Teilnehmer eine Veränderung im Elterneinbezug wahrnehmen:

Der stärkste Anstieg im Elterneinbezug wird dann innerhalb den Interventionsgruppen erwartet, wenn sowohl Eltern als auch Schüler intensiv wahrnehmen, dass der Lehrer eine gute Arbeitsatmosphäre schafft.

5.2.3 Fragestellung 3 - Wirksamkeit des Trainings für das Praktikum der Schüler

Hat das Training Einfluss auf die subjektive Beurteilung des Praktikums?

Mit der Intervention wird beabsichtigt, den Jugendlichen innerhalb ihres Betriebspraktikums die Möglichkeit zu geben, sich selbst und ausgewählte Berufsprofile besser kennen zu lernen. Eine gezielte Vor- und Nachbereitung ist dafür die Voraussetzung (Driesel-Lange, Hany, Kracke & Schindler, 2010; Jonassen & Land, 2000; Wiater, 2004). Nur wenn die Schüler erstens mit konkreten Beobachtungsaufgaben in das Praktikum gehen und zweitens die erzielten Erfahrungen und Erkenntnisse individuell verarbeiten, ziehen sie einen tatsächlichen Nutzen aus dem Praktikum. Werden sie zudem durch Bezugspersonen bei der Verarbeitung unterstützt, können sie die Ergebnisse in ihre berufliche Realität und damit den allgemeinen Prozess der Berufswahl überführen und einordnen (Jonassen & Land, 2000; Wiater, 2004;). In der vorliegenden Interventionsstudie wird diese Überführung durch die Lehrer und mit der Unterstützung der Eltern vorgenommen.

In der dritten Hypothese wird daher angenommen, dass die Vor- und Nachbereitung des Schülerbetriebspraktikums innerhalb des Trainings positive Auswirkungen auf die Effektivität des Praktikums hat.

a) Es wird erwartet, dass die Schüler der Interventionsgruppen die Effektivität des Praktikums (Motivation, Nutzen, Güte der Inhalte) generell besser bewerten, als die Schüler der Kontrollgruppen.

Außerdem wird vermutet, dass die generelle Bewertung der Trainingsbausteine mit der eingeschätzten Effektivität des Praktikums zusammenhängt. Erst wenn die Schüler eine positive Einstellung zum Training und den Inhalten haben, können sie sich auf die Vor- und Nachbereitung des Praktikums einlassen und individuell für sich nutzen (Bailey, Hughes & Moore, 2004; Petty, Wegener & Fabrigar, 1997).

b) Daher wird davon ausgegangen, dass die Schüler der Interventionsgruppen, die mit der Trainingsdurchführung innerhalb der zwei Module stärker zufrieden sind (also Spaß im Training haben, die Inhalte positiv beurteilen und das Gefühl, haben, vom Lehrer ernst

genommen zu werden) den Ertrag des Praktikums besser bewerten.

5.2.4 Fragestellung 4 - Differenzielle Effekte des Trainings

Hat das Training für Schüler und Eltern der Interventionsgruppen je nach individuellen Voraussetzungen eine unterschiedliche Wirkung?

Einfluss verschiedener Voraussetzungen vor dem Training auf Komponenten der Berufswahlbereitschaft der Schüler. Bronfenbrenner (1981), Kracke und Hofer (2002) sowie Schudy (2002) nehmen an, dass die Schüler aufgrund wahrgenommener berufsbezogener Unterstützung von Eltern oder Lehrern intensiver in ihrer individuellen Berufswahl voran schreiten. In der vorliegenden Interventionsstudie wird antizipiert, dass die separate Unterstützungsleistung von Eltern oder Lehrern vor dem Beginn des Trainings positiv mit der Verarbeitung der Trainingsinhalte assoziiert ist. Wenn sich die Jugendlichen schon zu Beginn der Maßnahme von wichtigen Interaktionspartnern unterstützt fühlen und sich dadurch mit dem Thema Berufswahl bereits auseinandergesetzt haben, können sie die Inhalte des Trainings besser in ihre berufliche Realität einordnen und verarbeiten als jene Jugendliche, die diese Unterstützung nicht wahrnehmen.

Die unterschiedlichen Arten der Unterstützung durch die Sozialisationsinstanzen stehen in der vorliegenden Interventionsstudie mit verschiedenen Bereichen der zu trainierenden Kompetenzen in Zusammenhang. Die vorrangig emotionale Unterstützung der Eltern (Kracke & Hofer, 2002) wird eher mit individuellen Reflexionsprozessen der Jugendlichen (Exploration in die Breite, Selbstwirksamkeit) einhergehen. Hingegen wird die eher informative Unterstützung der Lehrer (Schudy, 2002) verstärkt mit strukturierenden sowie planenden Aktivitäten verbunden sein (Exploration in die Tiefe, Planung).

Die Schüler, die am Training teilnehmen und sich bereits vor dem Training stark von ihren Eltern unterstützt fühlen, nehmen stärkere Explorationsaktivitäten in die Breite vor und zeigen erhöhte Selbstwirksamkeitserwartungen.

Die Schüler der Interventionsgruppen, die sich bereits vor dem Training stark von ihren Lehrern unterstützt fühlen, explorieren eher in die Tiefe und zeigen deutlichere Planungsaktivitäten.

Einfluss verschiedener Voraussetzungen vor dem Training auf den Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung bei Schülern und Eltern. Nach Eccles und Harold (1996) wird angenommen, dass die Initiative für einen Elterneinbezug zunächst von den Lehrern ausgehen muss. Eltern sind bereit sich in der Schule einzubringen, wenn sie das Bemühen der Lehrer um sie wahrnehmen (Aurin, 1990; Spieß, 2004). Angenommen wird, dass die Schüler, die sich schon vor dem Training von ihren Lehrern unterstützt fühlen, positive Emotionen und Einstellungen mit ihnen verbinden und ihren Handlungen positiv gegenüber stehen. Diese Schüler sind dann im Training eher bereit, Aktivitäten der Lehrer zum Einbezug der Eltern wahrzunehmen.

Nehmen Eltern bereits vor dem Training wahr, wie die Lehrer ihr Kind in berufsbezogenen Fragen unterstützen, haben sie ein überwiegend positives Bild von den Lehrern und sind ihnen gegenüber positiv eingestellt. Diese Eltern sind in der Interventionsmaßnahme eher bereit, Aktivitäten der Lehrer wahrzunehmen und sich in die Schule zu integrieren.

Die Eltern und Schüler, die am Training teilnehmen und zu Beginn eine starke berufsbezogene Unterstützung der Lehrer berichten, nehmen, im Gegensatz zu Teilnehmern ohne diese Voraussetzungen, einen erhöhten Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung nach dem Training wahr.

Das Modell in Abbildung 8 stellt die formulierten Hypothesen zusammenfassend dar.

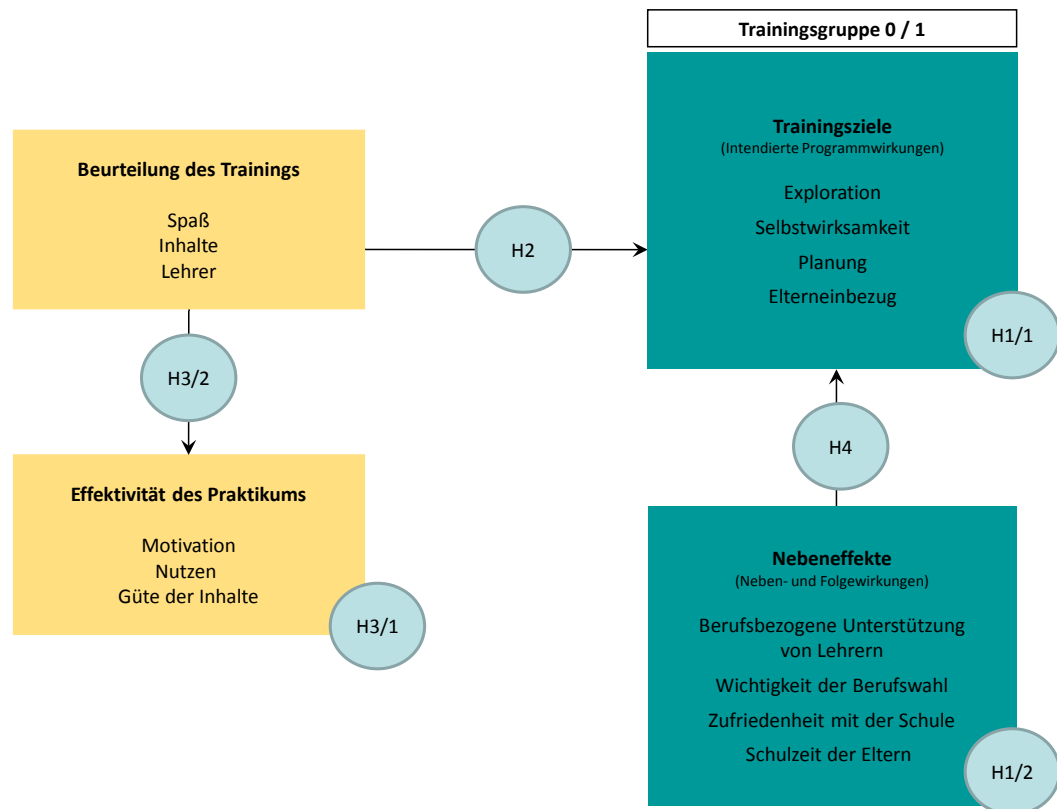


Abbildung 8: Modell zur Überprüfung der Hypothesen¹⁰

¹⁰ Note: H = Hypothese; Trainingsgruppe 0/1 = Kontroll- und Interventionsgruppe

6 Methoden

Dieses Kapitel beschreibt die einzelnen Stichproben, die Erhebungssituation der Interventionsstudie sowie die Modalitäten der Durchführung. Anschließend werden die in der Studie eingesetzten Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden dargestellt.

6.1 Stichprobe

Die quasi-experimentelle Interventionsstudie wurde an vier Thüringer Regelschulen zwischen Januar und Juni 2009 mit Schülern der Klassen sieben bis neun und deren Eltern durchgeführt. Insgesamt nahmen an der Studie zu T1 234 und zu T2 179 Schüler teil (Tabelle 1). Das Durchschnittsalter der Schüler beträgt zu T1 14.79 bzw. zu T2 14.94 Jahre. Die Geschlechterverteilung der Gesamtstichprobe ist annähernd ausgewogen. Zum ersten Messezeitpunkt wurden 360, zum zweiten Messezeitpunkt 325 Fragebögen an die Schüler verteilt. Zwei Klassen konnten zu T2 nicht noch einmal befragt werden, da sich die Schulleitung aus organisatorischen Gründen gegen die Befragung entschied. Daraus ergab sich ein Rücklauf von 65 % zu T1 und 55 % zu T2.

Den ersten Trainingsbaustein besuchten 61 Schüler, den zweiten Trainingsbaustein 48 Schüler.

Tabelle 1: Beschreibung der Gesamtstichprobe der Schüler

	T1	T2	T1+T2	Kurzfrage- bogen 1	Kurzfrage- bogen 2
Klasse					
7	94	58	55	34	25
8	69	60	56	14	10
9	71	61	52	13	13
Geschlecht					
weiblich	52 %	50 %	50 %	53 %	50 %
männlich	48 %	50 %	50 %	47 %	50 %
Alter					
Durchschnitt	14.79	14.94	14.88	14.51	14.55
Range	13-19	13-19	13-19	13-17	13-17
SD	1.156	1.160	1.132	1.016	1.029
Anzahl					
Gesamt	234	179	163	61	48

Neben den Schülern nahmen 198 Eltern am Prätest und 76 am Posttest teil (Tabelle 2). Das Durchschnittsalter der Eltern lag im Erhebungszeitraum 2009 bei ca. 43 Jahren. Bei der Verteilung der Geschlechter überwog der Anteil der Frauen mit 87 % zu T1 bzw. 88 % zu T2 deutlich. An die Eltern wurden zum ersten Messzeitpunkt 360 Fragebögen verteilt. In zwei Schulen (insgesamt 4 Klassen) konnten die Eltern aufgrund der Schulorganisation zum zweiten Messzeitpunkt nicht befragt werden, daher wurden zu T2 lediglich 280 Fragebögen an die Eltern verteilt. Daraus ergab sich ein Rücklauf von 55 % zu T1 und 27 % zu T2. An der Durchführung des Trainings nahmen zum ersten Baustein 59 und zum zweiten Baustein 40 Eltern teil.

Tabelle 2: Beschreibung der Gesamtstichprobe der Eltern

	T1	T2	T1+T2	Kurzfrage- bogen 1	Kurzfrage- bogen 2
Klasse					
7	87	37	33	33	25
8	58	17	16	12	4
9	53	22	19	14	11
Geschlecht					
weiblich	87 %	88 %	92 %	87 %	88 %
männlich	13 %	12 %	8 %	13 %	12 %
Alter					
Durchschnitt	43.25	42.80	42.93	43.38	44.03
Range	25-63	33-63	33-63	25-63	35-63
SD	5.958	5.218	5.125	6.360	7.222
Anzahl					
Gesamt	198	76	68	59	40

Berechnungen zur Erfassung der Drop-Out-Rate (T-Test) zeigten, dass sich die Stichprobe der Schüler, die an beiden Messzeitpunkten teilgenommen hatten im Vergleich zu denen, die am zweiten Messzeitpunkt nicht teilgenommen hatten, im Bildungshintergrund der Eltern und einer abhängigen Variable (Unterstützung durch Eltern) unterschieden (siehe Anhang E). Jene Schüler, die an beiden Messzeitpunkten teilnahmen, gaben insgesamt höhere Werte in der Unterstützung durch die Eltern an¹¹. Außerdem berichteten diese Schüler höhere Schulabschlüsse ihrer Mütter¹². Die Stichprobe der Eltern, die an beiden Messzeitpunkten teilnahm, unterschied sich lediglich in einer abhängigen Variable von den Eltern, die ausschließlich am ersten Messzeitpunkt teilnahmen. Jene Eltern, die am Prä- und Posttest teilnahmen, zeigten bezüglich der Zufriedenheit mit der Schule des Kindes insgesamt höhere Werte¹³, im Vergleich zu den Eltern, die nur am ersten Messzeitpunkt teilnahmen.

6.2 Interventions- und Kontrollgruppen

Die detaillierte Stichprobenbeschreibung der Schüler aller Interventions- und Kontrollgruppen zu beiden Messzeitpunkten ist in Tabelle 3 und die Stichprobenbeschreibung der Eltern in Tabelle 4 aufgeführt. Die Gruppengröße sowie die Zusammensetzung der unterschiedlichen Treatment- und Kontrollgruppen von Eltern und Schülern in Bezug auf Alter und Geschlecht konnten aufgrund der Freiwilligkeit der Interventionsmaßnahme nicht kontrolliert oder korrigiert werden. Dennoch wurde die Vergleichbarkeit der Interventions- und Kontrollgruppen zu T1 und T2 (Prätestäquivalenz) bezüglich des Geschlechts, des Alters und der Anzahl überprüft, um eventuelle Unterschiede bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. Die Ergebnisse des Chi²-Tests und Varianzanalysen sind ebenfalls in den Tabellen enthalten.

¹¹ $T(1,222) = 2.480, p = .022$.

¹² $T(1,159) = 2.105, p = .037$

¹³ $T(1,174) = -3.863, p = .046$

Tabelle 3: Stichprobenbeschreibung der Schüler aller Interventions- und Kontrollklassen

	T1				T2				T1 und T2			
	IG_S	IG_S/E	KG	KG_IG	IG_S	IG_S/E	KG	KG_IG	IG_S	IG_S/E	KG	KG_IG
Klassen												
7	5	34	36	19	4	23	15	16	4	23	13	15
8	10	8	29	22	8	8	23	21	8	6	23	19
9	3	15	40	13	2	13	33	13	2	13	28	9
Geschlecht												
weiblich	39 %	57 %	55 %	45 %	50 %	50 %	56 %	39 %	43 %	53 %	54 %	42 %
männlich	61 %	43 %	45 %	55 %	50 %	50 %	44 %	61 %	57 %	47 %	46 %	58 %
Vergleich der Gruppen ^a	n.s.				n.s.				n.s.			
Alter												
Durchschnitt	14.83	14.42	14.90	14.94	14.79	14.48	15.21	15.02	14.79	14.49	15.14	14.91
SD	1.043	1.034	1.170	1.231	1.122	.976	1.133	1.253	1.122	1.003	1.111	1.211
Vergleich der Gruppen ^b	F (3, 231) = 2.647*				F (3, 178) = 3.981*				F (3, 161) = 2.905*			
Anzahl												
Gesamt	18	57	105	54	14	44	71	50	14	42	64	43
Vergleich der Gruppen ^b	F (3, 249) = 2.782*				F (3, 178) = 3.787*				F (3, 177) = 3.562*			

Anmerkung: a = Chi²-Test; b = Anova

Tabelle 4: Stichprobenbeschreibung der Eltern aller Interventions- und Kontrollklassen

	T1			T2			T1 und T2		
	IG	KG	KG_IG	IG	KG	KG_IG	IG	KG	KG_IG
Klassen									
7	39	34	14	22	7	8	22	5	6
8	11	30	17	2	8	7	2	7	7
9	16	31	6	9	9	4	9	8	2
Geschlecht									
weiblich	87 %	92 %	73 %	87 %	100 %	74 %	90 %	100 %	85 %
männlich	13 %	8 %	27 %	13 %	0 %	26 %	10 %	0 %	15 %
Vergleich der Gruppen ^a	$\chi^2 (1) = 94.161, p < .001$			$\chi^2 (1) = 42.378, p < .001$			$\chi^2 (1) = 43.613, p < .001$		
Alter									
Durchschnitt	43.43	42.77	44.19	44.13	40.59	43.29	43.82	40.84	44.08
SD	6.714	6.046	4.314	5.752	3.673	5.265	6.177	3.096	4.329
Vergleich der Gruppen ^b	n.s.			F (2, 68) = 3.226*			n.s.		
Anzahl									
Gesamt	66	95	37	33	24	19	33	20	15
Vergleich der Gruppen ^b	F (2, 179) = 2.997*			n.s.			n.s.		

Anmerkung: a = Chi²-Test; b = Anova

6.3 Durchführung und Erhebungssituation

6.3.1 Rekrutierung der Schulen

Zu Beginn der Studie wurden 14 Thüringer Regelschulen telefonisch kontaktiert, um den Schulleitungen die Projektidee vorzustellen (Juni bis Juli 2007). In den Schulen, die deutliches Interesse am Projekt zeigten, fand ein persönlicher Gesprächstermin mit der Schulleitung statt, an dem das Projekt detailliert vorgestellt wurde. Anschließend erhielten die Schulen Gelegenheit, das Projekt innerhalb der Kollegien zu besprechen und sich für oder gegen eine Teilnahme zu entscheiden. Insgesamt entschieden sich sechs Schulen für die Teilnahme am Projekt. Eine Schule erfüllte die Rahmenbedingungen¹⁴ des Projekts nicht, und konnte daher nicht teilnehmen. Eine weitere Schule sagte zu Beginn der Implementierungsphase ab. Somit wurde die Maßnahme letztendlich an vier Schulen erprobt.

Nach der Zusage der Kooperationsschulen wurden die Trainingsbausteine im Detail entwickelt, die Materialien dazu erstellt und das Trainingsmanual verfasst. Zwischen Mai und Juli 2008 wurde mit allen Schulleitern und teilnehmenden Lehrkräften eine Vorbesprechung zur Umsetzung der Interventionsmaßnahme durchgeführt. Dabei wurde das endgültige Konzept präsentiert und die Termine für die Weiterbildungen der Lehrer sowie die Termine zur Vorstellung der Maßnahme in den Elternabenden der Interventionsklassen vereinbart.

Die von der Schule zu Beginn des Schuljahres 2008/2009 geplanten Elternabende wurden dazu genutzt, der Elternschaft die Maßnahme mit seinen Inhalten und Zielen vorzustellen und die Eltern zur Teilnahme einzuladen. Die Projektleiterin beantwortete darüber hinaus Fragen zur Intervention und verabredete mit den anwesenden Eltern der Interventionsklassen jeweils zwei Termine zur Durchführung der Bausteine. In einer Schule war keine Teilnahme der Projektleiterin am Elternabend möglich, somit wurden Elternbriefe zur Vorstellung des Projekts verteilt. Den Schülern wurde das Training innerhalb des Unterrichts durch eine studentische

¹⁴ Die Schulleitung wollte einzelne Übungen aus der Maßnahme in selbst ausgewählten Klassen durchführen und sich zudem nicht auf die Zuteilung der Klassen einer Stufe in Interventions- und Kontrollgruppen einlassen.

Hilfskraft des Projekts vorgestellt. In zwei Interventionsklassen wurden die beteiligten Lehrer gebeten, die Vorstellung zu übernehmen, da die studentische Hilfskraft nicht anwesend sein konnte.

6.3.2 Erhebungssituation

Die Fragebögen zum ersten Messzeitpunkt (Prätest, T1) wurden von Schülern der Interventions- und Kontrollklassen zwei bis drei Wochen vor Beginn des ersten Trainingsbausteins unter Aufsicht der Lehrer in ihrer Unterrichtszeit bearbeitet. Die schriftliche Befragung fand mit dem Einverständnis der Eltern statt. Die Elternfragebögen wurden den Schülern durch die Lehrer in einem Umschlag mitgegeben und nach dem Ausfüllen durch die Eltern von den Lehrkräften wieder eingesammelt.

Die Lehrer führten die zwei Trainingsbausteine selbständig durch, nachdem sie in der Durchführung geschult wurden. Nach jedem Trainingsbaustein gaben die Lehrer zur Erfassung der Prozessevaluation an Schüler und Eltern einen einseitigen Kurzfragebogen zur Beurteilung des jeweiligen Trainingsbausteins aus.

Etwa zwei Wochen nach dem Abschluss des zweiten Trainingsbausteins erhielten die Schüler und Eltern den Posttestfragebogen (T2). Das Ausfüllen und Einsammeln der Fragebögen erfolgte analog zum ersten Messzeitpunkt.

Um einerseits die längsschnittliche Zuordnung der Prä- und Posttestfragebögen bzw. der Kurzfragebögen und andererseits die Anonymität der Teilnehmer zu gewährleisten, wurden alle Teilnehmer gebeten, die Fragebögen mit einem persönlichen Code¹⁵ (pseudoanonymisiert) zu versehen.

Ein Überblick über die Interventions- und Evaluationsdurchführung der gesamten Studie ist in Abbildung 9 dargestellt. Das Vorgehen bei der Erhebung und Durchführung der Bausteine war für jede Klasse identisch, die zeitliche Durchführung der Studie insgesamt variierte allerdings entsprechend der organisatorischen

¹⁵ Dieser setzte sich aus zehn Stellen zusammen. Die ersten zwei Stellen bildeten die ersten zwei Buchstaben des Vornamens des teilnehmenden Kindes. Diese wurden um das vollständige Geburtsdatum des Kindes ergänzt (z.B. AN15031995).

Gegebenheiten der Schule und der jeweiligen Klasse. Grundsätzlich orientierte sich die zeitliche Planung der Studie an den Praktikumszeiten der jeweiligen Klasse, da der erste Trainingsbaustein vor und der zweite nach dem Praktikum statt fand. Das hatte die Ausdehnung des Erhebungszeitraumes von Januar 2009 bis Ende Juni 2009 zur Folge.

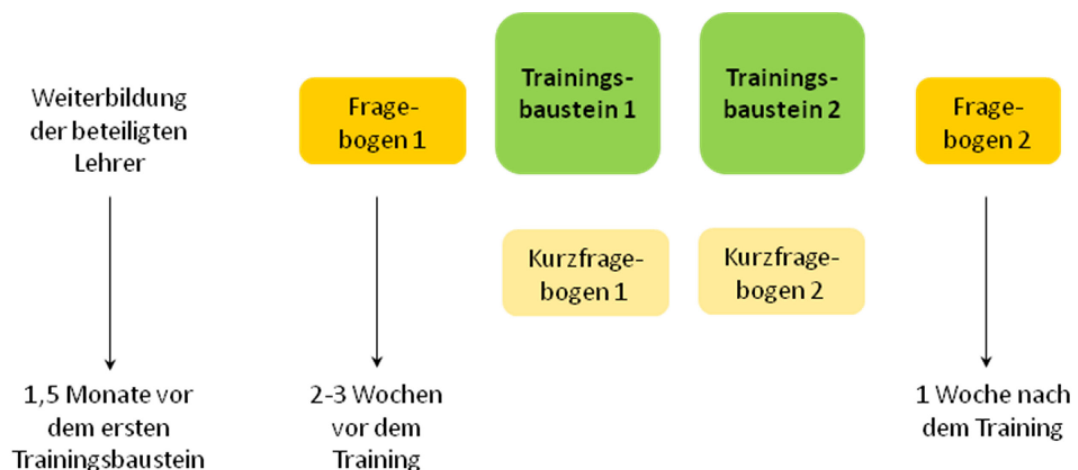


Abbildung 9: Durchführung der Intervention und Evaluation

6.4 Datenerhebung und -auswertung

6.4.1 Datenerhebung: Messinstrumente

Die folgende Darstellung der Erhebungsinstrumente geht zunächst auf die Instrumente zur Prozessevaluation und anschließend auf die Ergebnisevaluation ein. Vorrangig wurde auf bewährte Instrumente zur Erfassung der Konstrukte zurückgegriffen. In einigen Fällen mussten die bestehenden Skalen allerdings an den theoretischen Hintergrund der vorliegenden Untersuchung angepasst und die Items dementsprechend modifiziert werden. Außerdem wurden einige Items selbst entwickelt, insbesondere jene für die Prozessevaluation, da keine Instrumente vorlagen.

Der Großteil der Items sollte von Schülern und Eltern auf einer vierstufigen Likertskala eingeschätzt werden, die die Antwortalternativen von 1 (stimmt gar

nicht) bis 4 (stimmt völlig) umfasste¹⁶. Dabei wurden sowohl das eigene Verhalten bzw. die eigenen Einstellungen der Schüler und Eltern in Selbstauskünften erfasst als auch bestimmte Verhaltensaspekte des jeweiligen Partners eingeschätzt.

Prozessevaluation. Die Daten zur Prozessevaluation (Durchführbarkeit und Akzeptanz der Intervention) wurden mittels eines Kurzfragebogens erhoben, den die Schüler und Eltern der Interventionsgruppe jeweils nach den zwei Trainingsbausteinen ausfüllten. Alle Items wurden selbst entwickelt und enthielten die Bereiche Lernzielerreichung, Akzeptanz des Programms und Güte der Trainingsdurchführung. Insgesamt sollte dadurch erfasst werden, ob das Training von den Teilnehmern akzeptiert und als unterstützend wahrgenommen wurde. Alle Items der Schüler wurden für die Eltern entsprechend umformuliert (siehe Anhang A).

a) Items zur Erfassung der Lernzielerreichung in den zwei Trainingsmodulen

Die Items zur Erfassung der Zielerreichung nach Einschätzung der Teilnehmer wurden bereits bei der Konzeption der Maßnahme entwickelt. Ein Item beinhaltete ein angestrebtes Lernziel bzw. eine zu erfüllende Aufgabe (z.B. „Im ersten Trainingsbaustein habe ich überlegt, welche Eigenschaften mein Umfeld an mir sieht“; „Im zweiten Trainingsbaustein habe ich meine Erlebnisse im Praktikum ausgewertet“). Für den ersten Baustein wurden sechs Lernziele und für den zweiten Baustein vier Lernziele formuliert.

b) Items zur Erfassung der Akzeptanz des Programms

Zur Erhebung der Akzeptanz des gesamten Interventionsprogramms wurde zunächst separat die Akzeptanz der zwei Bausteine erfasst und anschließend ein genereller Mittelwert gebildet. Die Akzeptanz wurde bei Schülern und Eltern in drei Dimensionen (Motivation [Item 1], berufsbezogener Nutzen [Items 2 bis 6], Güte der Inhalte [Items 7 bis 9]) erhoben (z.B. „Das Projekt hat mich speziell in der Praktikumsvor-/nachbereitung weiter gebracht“).

¹⁶ Sofern bei Skalen andere Antwortmöglichkeiten vorlagen, werden diese bei der Vorstellung des Instruments berichtet.

c) Items zur Erfassung der Güte der Trainingsdurchführung

Die Güte der Trainingsdurchführung wurde anhand von 4 Items erfasst, mit denen erfragt wurde, wie die Teilnehmer die Umsetzung des Trainings durch die Lehrer beurteilten. Die Items bezogen sich auf die konkrete Vermittlung der Inhalte sowie die Umsetzung der Intervention durch den Lehrer (z.B. „Der Lehrer hat die Inhalte des Trainings gut vermittelt“).

Ergebnisevaluation. Die Ergebnisevaluation erfolgte im Prä-/Posttest-Design für alle Schüler und Eltern der Interventions- und Kontrollgruppen. Die Fragebögen zu den zwei Messzeitpunkten vor und nach dem Training waren identisch. Sie enthielten die Bereiche a) soziodemographische Daten (Geschlecht, Alter), b) Trainingselemente (Exploration, Planung, Selbstwirksamkeit, Elterneinbezug), c) berufsbezogene Unterstützung (durch Lehrer und Eltern), d) Berufsorientierung (Wichtigkeit der eigenen Berufsorientierung, Beurteilung des Praktikums) und e) einen allgemeinen schulischen Bereich (Zufriedenheit mit Schule, eigene Schulzeit der Eltern). Tabelle 5 gibt einen Überblick über die betrachteten Bereiche, die einzelnen Konstrukte, die Quellen der Skalen sowie die darin enthaltene Anzahl der Items¹⁷.

¹⁷ Detailinformationen zu den Skalen sind im Anhang B aufgeführt.

Tabelle 5: Zusammenfassung der verwendeten Instrumente

Bereich	Konstrukt	Quelle	Anzahl der Items
Soziodemographische Daten	Geschlecht		
	Alter		
	Bildungshintergrund der Eltern		
Trainingselemente	Berufsbezogene Explorationsaktivitäten: in die Breite und in die Tiefe	Kracke & Dietrich, 2008	jeweils 6
	Berufsbezogene Planungsstrategien	Maag Merki, 2003 (Modifikation, In Steinert et al., 2003)	5
	Berufsbezogene Selbstwirksamkeit	Vuori & Vinokur, 2004	6
	Einbezug der Eltern in die Berufswahl durch Initiative der Lehrer	Pekrun et al., 2005 (Modifikation, In Ramm et al., 2006)	7
Berufsbezogene Unterstützung	Berufsbezogenes Elternverhalten: Support	Dietrich & Kracke, 2009	5
	Berufsbezogene Unterstützung der Lehrer	Scheerens & Bosker, 1997 (Modifikation, In Steinert et al., 2003)	6
Berufsorientierung	Wichtigkeit der Berufswahl	Eigenentwicklung	1
	Beurteilung des Praktikums	Eigenentwicklung	4
Allgemeiner schulischer Bereich	Schulzufriedenheit	Neuenschwander et al., 2003	6
	Schulerfahrungen der Eltern	Eigenentwicklung	4

a) Soziodemographische Daten

Es wurden das Geschlecht, das Alter der Schüler und teilnehmenden Eltern sowie der elterliche Bildungshintergrund erhoben.

b) Trainingselemente

Vier verschiedene Trainingselemente standen in der Intervention im Vordergrund. In Bezug auf die Aktivitäten der Jugendlichen im Rahmen ihrer Berufsorientierung wurden drei Aspekte erfasst, die in der Literatur als zentral für eine angemessene Auseinandersetzung mit der Entwicklungsaufgabe beschrieben und mit dem Begriff Berufswahlbereitschaft bezeichnet werden (Hirschi, 2007; Savickas, 2005): a) berufsbezogene Explorationsaktivitäten (in die Weite und in die Tiefe), b) Planungsstrategien und c) Selbstwirksamkeitserwartungen. Von Eltern und Jugendlichen wurde zudem erfragt, inwieweit sie d) die Eltern als in schulische Aktivitäten der Berufsorientierung einbezogen wahrnehmen.

Berufsbezogene Explorationsaktivitäten. Die berufsbezogenen Explorationsaktivitäten wurden mittels einer Skala von Kracke und Dietrich (2008) erfasst, die die Dimensionen „Exploration in die Breite“ und „Exploration in die Tiefe“ enthielt.

Das Konstrukt „Exploration in die Tiefe“ erfasst die Intensität verschiedener Aktivitäten (Personen ansprechen, berufsbezogene Informationen beschaffen, etc.) um individuelle berufliche Möglichkeiten zu generieren (z.B. „Ich habe mich ausführlich darüber informiert, wie meine Berufstätigkeit nach der Ausbildung aussehen kann (z.B. Einkommen, Arbeitsort, Aufstiegschancen)“). Das Konstrukt „Exploration in die Breite“ stellt vorrangig das Nachdenken über eigene Interessen und Fähigkeiten sowie die allgemeine Informationssuche über berufliche Möglichkeiten dar (z.B. „Ich habe überlegt, welche Berufe am besten zu meinen Stärken und Schwächen passen könnten“). Die jeweils aus sechs Items bestehenden Skalen weisen sehr gute Reliabilitäten auf (Exploration in die Tiefe: Cronbachs Alpha T1 = .86, T2 = .86; Exploration in die Breite: Cronbachs Alpha T1 = .81, T2 = .87). Die Jugendlichen wurden gebeten, einzuschätzen, wie oft sie sich mit den angegebenen Tätigkeiten beschäftigen. Dabei hatten sie meist die Antwortmöglichkeiten 1 = „gar nicht“ bis 4 = „sehr oft“ zur Verfügung.

Berufsbezogene Planungsstrategien. Die berufsbezogenen Planungsstrategien wurden mit einer Modifikation der Skala „Planungsstrategien“ von Maag Merki (in Steinert et al., 2003, S. 124) erfasst. Die ursprüngliche Skala bildet den zeitlichen und inhaltlichen Ablauf für die Bearbeitung der zu bewältigenden Aufgaben durch den Lernenden ab. Eine Modifikation musste vorgenommen werden, da in der ursprünglichen Fassung kein Fokus auf berufsbezogenen Aufgaben lag (z.B. „Wenn ich eine schwierige berufsbezogene Aufgabe vor mir habe plane ich genau, wie ich die Aufgabe am besten lösen kann“). Die Reliabilitäten der modifizierten 5-Item Skala waren zu beiden Messzeitpunkten zufriedenstellend (Cronbachs Alpha T1 = .72, T2 = .81).

Berufsbezogene Selbstwirksamkeit. Die berufsbezogene Selbstwirksamkeit wurde mit einer von Vuori und Vinokur (2004) entwickelten Skala angesprochen. Das Konstrukt bildet ab, inwieweit sich die Jugendlichen bestimmte Aktivitäten, die für die Berufswahl wichtig sind, zutrauen (z.B. „Was denken Sie, wie gut können Sie

die Stärken und Interessen herausfinden, die für eine erfolgreiche Berufswahl wichtig sind“). Die internen Konsistenzen gelten mit einem Alpha von .73 zum ersten Messzeitpunkt und .83 zum zweiten Messzeitpunkt als zufriedenstellend bis gut. Die Antwortmöglichkeiten der 6-Item Skala lagen auf einer vierstufigen Likertskala zwischen 1 = „gar nicht gut“ bis 4 = „sehr gut“.

Einbezug der Eltern in die Berufswahl durch Initiative der Lehrer. Um den Elterneinbezug in schulische Aktivitäten der Berufsorientierung zu erfassen, wurde die Skala „Kooperation von Eltern und Mathematiklehrern“ von Pekrun und Kollegen (in Ramm et al., 2006) adaptiert. Die ursprüngliche Skala erfasst die Förderung selbstbestimmter Lernformen der Schüler im Mathematikunterricht, die durch Eltern und Lehrer unterstützt wurden. Die Items wurden so umformuliert, dass nunmehr der Fokus auf der Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern hinsichtlich der beruflichen Entwicklung der Jugendlichen lag (z.B. „Unser Lehrer hat meinen Eltern Tipps gegeben, wie sie mir am besten bei der Suche nach einem geeigneten Beruf bzw. Ausbildungsplatz helfen können“). Die internen Konsistenzen mit einem Alpha von .88 (T1) bzw. .93 (T2) gelten als sehr gut. Für die Erfassung des Elterneinbezugs aus der Perspektive der Eltern wurden die Items reformuliert (z.B. „Der Klassenlehrer unseres Kindes hat uns angeregt, gemeinsam mit unserem Kind über die Berufswahl nachzudenken“) und anschließend in der gleichen Reihenfolge den Eltern vorgelegt. Die Reliabilitäten sind mit einem Cronbachs Alpha für beide Messzeitpunkte von .92 sehr gut.

c) Berufsbezogene Unterstützung

Die Unterstützung, die die Jugendlichen in ihren Mikrokontexten Schule und Elternhaus erhielten, wurde durch die separat wahrgenommenen berufsbezogenen Unterstützungsleistungen durch Eltern und Lehrer erfasst.

Unterstützung durch Eltern. Die berufsbezogene Unterstützung durch Eltern wurde mit der Skala „Berufsbezogenes Elternverhalten“ von Dietrich und Kracke (2009) abgebildet. Die ursprüngliche Skala enthält die Dimensionen berufsbezogenen Elternverhaltens (Unterstützung, Kontrolle, Fehlende Beteiligung), von denen hier ausschließlich die Dimension Unterstützung betrachtet wird. Sie erfasst mit

fünf Items die Unterstützung der Kinder im Berufswahlprozess durch ihre Eltern (z.B. „Meine Eltern sprechen mit mir über die Chancen, in verschiedenen Ausbildungsberufen einen Platz zu bekommen“). Die internen Konsistenzen sind mit Cronbachs Alpha zu T1 mit .85 und zu T2 mit .82 als sehr gut zu bewerten.

Unterstützung durch Lehrer. Die berufsbezogene Unterstützung durch die Lehrer wurde mit einem eigens entwickelten, an die Skala von Scheerens und Bosker (in Steinert et al., 2003) „Zufriedenheit der Schüler mit den Lehrkräften“ angelehnten Instrument erfasst. Die ursprüngliche Skala fokussiert zwei Aspekte der Schulkultur, die eine geordnete Lernumgebung sowie lernunterstützende Orientierungen und Sozialbeziehungen adressieren. In der vorliegenden Studie wurden die ursprünglichen Items unter der Perspektive Berufsorientierung umformuliert (z.B. „Unserer Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigen die Interessen der Schüler bei der Berufswahlvorbereitung“). Die modifizierte Skala wurde um ein Item gekürzt, da die Reliabilität der Skala dadurch erhöht wurde. Die sehr zufrieden stellenden Reliabilitäten der nun aus sechs Items bestehenden Skala lagen zum ersten Messzeitpunkt für die Schüler bei einem Alpha von .90 und zum zweiten Messzeitpunkt bei .94. Für die Eltern lagen die Reliabilitäten zu T1 bei .93 und zu T2 bei .94. Die Schüler und Eltern konnten ihre Antworten auf der vierstufigen Likertskala von 1 = „wenige“ bis 4 = „die meisten“ verorten.

d) Berufsorientierung

Um an zusätzliche Informationen zur subjektiv erlebten Berufsorientierung der Schüler zu gelangen, wurden die Wichtigkeit des Themas Berufswahl und die Beurteilung des Praktikums erhoben.

Wichtigkeit des Themas Berufswahl. Die Wichtigkeit des Themas Berufswahl wurde mit einem Item sowohl bei den Schülern („Für wie wichtig hältst Du das Thema Berufswahl?“) als auch bei den Eltern („Für wie wichtig halten Sie das Thema Berufswahl?“) erhoben. Die Antwortmöglichkeiten lagen zwischen 1 = „unwichtig“ bis 4 = „sehr wichtig“.

Beurteilung des Praktikums. Die Einschätzung der Güte des Praktikums wurde zum zweiten Messzeitpunkt über vier einzelne Items erfasst, die die Dimensio-

nen der Motivation und des Lernerfolgs in verschiedenen Bereichen beinhaltet (z.B. „Mein Praktikum hat mir Spaß gemacht“).

e) Allgemeiner schulischer Bereich

Ergänzend waren zwei Bereiche interessant, die einerseits die Zufriedenheit mit der Schule und andererseits die Einschätzung der eigenen Schulzeit der Eltern erfassen.

Zufriedenheit mit Schule. Die Schulzufriedenheit wurde mit der gleichnamigen Skala von Neuenschwander und Kollegen (2003, S. 39) erfasst. Die Skala misst die allgemeine und subjektiv wahrgenommene Zuneigung zur eigenen Schule mit sechs Items (z.B. „In der Schule gefällt es mir“). Die Eltern erhielten entsprechend umformulierte Items in der gleichen Reihenfolge (z.B. „In der Schule meines Kindes gefällt es mir“). Die Reliabilitäten der Skalen sind sehr gut, sowohl für Schüler ($T1 = .85$, $T2 = .88$) als auch für Eltern ($T1 = .88$, $T2 = .87$).

Eigene Schulzeit. Um zu erfassen, wie die Eltern ihre eigenen Schulerfahrungen einschätzen bzw. beschreiben, wurden vier Items selbst entwickelt (z.B. „Ich bin gern zur Schule gegangen“). Die Reliabilität dieser Skala gilt als zufriedenstellend, mit einem Alpha von .74 zu $T1$ und .81 zu $T2$.

Zusammenfassend wird konstatiert, dass sich die eingesetzten, übernommenen bzw. selbst entwickelten Erhebungsinstrumente über die zwei Messzeitpunkte und in den Stichproben als robust und anwendbar erweisen.

Die nähere Betrachtung der Mittelwerte und Standardabweichungen zeigt für die meisten Instrumente eine tendenziell schiefe Verteilung (Kolmogorov-Smirnov Test zur Normalverteilung siehe Anhang C). Möglicherweise haben Jugendliche und ihre Eltern vermehrt selbstwertdienlich geantwortet. Die häufig nicht vorhandene Normalverteilung wird bei der Datenauswertung und Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt.

6.4.2 Datenauswertung

Im folgenden Abschnitt werden die Verfahren zur statistischen Datenauswertung der einzelnen Hypothesen vorgestellt.

Auswertungsverfahren zu Hypothese 1. Die erste Hypothese besagte, dass das Treatment eine verändernde Wirkung auf die Trainingsvariablen der Teilnehmer innerhalb der Interventionsgruppen im Vergleich zu den Kontrollgruppen ausübt (Unterschiedshypothese). Im Detail wurden die Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen bezogen auf direkte Trainingseffekte (Exploration, Planungsstrategien, Selbstwirksamkeit, Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung) und verschiedene Nebenprodukte (berufsbezogene Unterstützung der Lehrer, Wichtigkeit der eigenen Berufswahl, Zufriedenheit mit der Schule, Beurteilung der eigenen Schulzeit der Eltern) untersucht (abhängige Variablen).

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden die Interventions- und Kontrollgruppen mittels Varianzanalysen (ANOVA) mit Messwiederholung und Post-hoc Einzeltests (t-Test für gepaarte Stichproben) ausgewertet. Die Varianzanalyse mit Messwiederholung ist ein Verfahren, mit dem zeitliche Veränderungen untersucht werden können. Dabei wird eine Variable zu mehreren Messzeitpunkten (in der vorliegenden Studie zu zwei Messzeitpunkten) an denselben Personen erhoben. Es sollen nun die Veränderungen der Ausprägungen der Variablen bei den Personen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt festgestellt werden. Es wird geprüft, ob sich die Mittelwerte der Interventions- und Kontrollgruppen während des Untersuchungszeitraumes gleichmäßig verändern (Bortz, 1993).

Zur bestmöglichen Darstellung der Unterschiede zwischen den einzelnen Trainings- und Kontrollgruppen bei den Teilnehmern wurden die Gruppenunterschiede differenziert, d.h. in verschiedenen Auswertungsstufen (drei Varianzanalysen für abhängige Stichproben) dargestellt. Im ersten Analyseschritt wurden die Teilnehmer aufgrund ihrer tatsächlichen Teilnahme am Training zwei Gruppen, also einer Interventions- und einer Kontrollgruppe, zugeordnet, um zu erfahren, wie die generelle Tendenz zwischen den Gruppen ist. Die Schüler und Eltern, die am Training teilnahmen, gehörten der Interventionsgruppe an (IG). Die Schüler bzw. Eltern, die eigentlich der Interventionsgruppe angehörten, aber nicht am Training teilnah-

men sowie die Schüler bzw. Eltern die zufällig der Kontrollgruppe zugeordnet wurden, bilden die Kontrollgruppe (KG). Anhand dieser zwei Gruppen wurde eine ANOVA durchgeführt.

In einem zweiten Schritt wurde das Vorgehen bei der Zuordnung der Interventionsgruppe beibehalten (IG). Die Kontrollgruppe differenzierte sich weiter in die Teilnehmer, die ursprünglich der Interventionsgruppe zugeordnet wurden, aber nicht am Training teilnahmen (KG_IG), und in die Teilnehmer, die von Anfang an zufällig der Kontrollgruppe zugeordnet wurden (KG). Anhand dieser drei Gruppen konnte beobachtet werden, wie sich die Effekte entwickeln, sobald die Kontrollgruppen separat betrachtet werden.

Im dritten Schritt wurden die zwei Kontrollgruppen weiterhin getrennt voneinander eingefügt (KG_IG und KG). Zusätzlich wurde die Interventionsgruppe differenziert. Zum einen in die Schüler, die mit ihren Eltern (IG_S/E) und zum anderen in die Schüler, die ohne ihre Eltern am Training teilnahmen (IG_S). Mit dieser sehr detaillierten Betrachtung der vier Gruppen sind differenzielle Beobachtungen der Unterschiede möglich.

Bei der Stichprobe der Eltern wurde ähnlich vorgegangen. Die Stichprobe unterteilte sich hier in eine Interventionsgruppe (die Eltern, die mit den Schülern am Training teilgenommen haben; IG), und zwei Kontrollgruppen (die Eltern, deren Kinder ursprünglich der Trainingsgruppe zugeordnet wurden, aber nicht am Training teilnahmen (KG_IG) und die Eltern, deren Kinder der Kontrollgruppe angehörten (KG)). Ähnlich wie bei den Schülern wurden zunächst die Interventionsgruppe und die Kontrollgruppe (KG_IG und KG) und im zweiten Schritt die Kontrollgruppen separat in eine Varianzanalyse eingefügt.

Die Voraussetzung für die Verwendung varianzanalytischer Verfahren ist, neben der oben erwähnten Normalverteilung der Stichprobe sowie den einander ähnlichen Stichprobengrößen aller Interventions- und Kontrollgruppen, die Homogenität der Varianzen in der Grundgesamtheit. Diesbezüglich wurde bei jeder Varianzanalyse der Levene Test herangezogen. Dieser bestätigte die Varianzhomogenität in allen Analysen, ausgenommen in den Berechnungen bei den Schülern bezüg-

lich der Konstrukte „berufsbezogene Unterstützung durch Lehrer“¹⁸ und „Wichtigkeit der Berufswahl“¹⁹. Bei den Eltern sind die Varianzen der Konstrukte „Zufriedenheit mit der Schule“²⁰ (zu T1), „Wichtigkeit der Berufswahl“²¹ (zu T2) und „eigene Schulzeit“ (zu T1)²² bei der Testung von drei Gruppen nicht homogen.

Auswertungsverfahren zu Hypothese 2. Um die detaillierte Wirksamkeit des Trainings zu messen, d.h. zu überprüfen, inwieweit die Beurteilung der zwei Module des Trainings die Trainingsvariablen (Komponenten der Berufswahlbereitschaft und der wahrgenommene Elterneinbezug) der Interventionsgruppen vorhersagen (Zusammenhangshypothese), wurden multiple Regressionsanalysen gerechnet.

Die einzelnen Variablen einer positiven Bewertung des Trainingsprogramms (Spaß, Inhalte interessant, Lehrer schaffte nette Arbeitsatmosphäre bzw. vom Lehrer ernst genommen fühlen) wurden als Prädiktoren in die hierarchische Regression (schrittweiser Einschluss) eingefügt. Anschließend wurde jeweils eine Regression mit einer Trainingsvariable als Kriterium durchgeführt.

Auswertungsverfahren zu Hypothese 3. Die dritte Hypothese besagte, dass die Schüler der Interventionsgruppen das Praktikum signifikant besser bewerteten als die Schüler der Kontrollgruppen (Unterschiedshypothese). Um diese Annahme zu überprüfen, wurden erstens einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt.

Zweitens wurden Korrelationsanalysen gerechnet, um Zusammenhänge zwischen der Trainingszufriedenheit und der Bewertung des Praktikums zu überprüfen (Zusammenhangshypothese).

Auswertungsverfahren zu Hypothese 4. Hypothese vier betraf die differenziellen Effekte des Trainings. Von Interesse war die Interaktion zwischen einer Dummyvariable (bestehend aus den zwei Interventionsgruppen) und einer Vorbe-

¹⁸ $F(3,147) = 2.794, p = .042$ (T1)

¹⁹ 2 Gruppen: $F(1,145) = 9.762, p = .002$; 3 Gruppen: $F(2,144) = 5.443, p = .005$; 4 Gruppen: $F(3,143) = 3.612, p = .015$ (T2)

²⁰ $F(2,59) = 3.739, p = .030$

²¹ $F(2,53) = 7.396, p = .001$

²² $F(2,58) = 5.447, p = .007$

dingung (Unterstützung der Eltern bzw. Lehrer). Es wurde angenommen, dass sowohl individuelle Voraussetzungen der Teilnehmer als auch die Zugehörigkeit zu einer der zwei Interventionsgruppen die Entwicklung der Trainingsvariablen vorhersagen (Zusammenhangshypothese). Folglich wurde neben dem linearen Zusammenhang des Anstiegs der Variablen, der in Hypothese 1 angenommen wurde, eine Kombination von Prädiktorausprägungen auf die Veränderung der abhängigen Variablen erwartet. Die Interaktion verschiedener Voraussetzungen der Schüler sowie die Zugehörigkeit der Teilnehmer zu einer der zwei Interventionsgruppen, Schüler die mit (IG_S/E) und ohne ihre Eltern (IG_S) am Training teilnehmen, kann zusätzlich erklären, wie sich die Variablen verändern.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden Regressionen mit Interaktion (Aguinis, 2004; Jaccard & Turrisi, 2003) berechnet. Dieses Verfahren ermöglicht, die Abhängigkeit der Wirkung eines Faktors auf die abhängige Variable der Ausprägung eines anderen Faktors zu untersuchen. Mit dem Vorliegen eines Interaktionseffekts ist nicht gemeint, dass zwei Faktoren zusammenwirken bzw. dass sie gemeinsam einen Effekt erzeugen. Vielmehr geht es darum, zu erfassen, auf welche Weise die Faktoren zusammenwirken, ob sie sich verstärken oder abschwächen. Nur die überzufällige Abweichung der Additivität der Faktoren wird als Interaktionseffekt bezeichnet (Bortz & Döring, 1995).

Die entsprechenden Trainingsvariablen (Exploration in die Tiefe, Exploration in die Breite, Planung, Selbstwirksamkeit sowie Elterneinbezug) wurden zum zweiten Messzeitpunkt als Kriterien einbezogen²³. Als Prädiktoren wurden zunächst die Kriteriumsvariablen zu T1, die Gruppenvariable sowie die jeweilige Voraussetzung eingefügt. Um zu unterscheiden, unter welcher Voraussetzung und innerhalb welcher Interventionsgruppe der Schüler (IG_S/E oder IG_S) die Veränderungen auftraten, wurden die zwei Interventionsgruppen als Gruppenvariable eingefügt. Zur Prüfung der Interaktion wurde zudem ein Produktterm (Multiplikation der Gruppenvariable und der Voraussetzung) als weiterer Prädiktor hinzugenommen.

²³ Die Trainingsvariablen wurden zum ersten Messzeitpunkt zusätzlich als Kontrollfaktor eingefügt.

Vor der Durchführung der Regression wurden zusätzlich die Haupteffektvariablen (z.B. Unterstützung durch Lehrer) zentriert²⁴ (Jaccard & Turrisi, 2003), aus denen anschließend die Produktterme gebildet wurden. Die Zentrierung wurde vorgenommen, da bei einer einfachen Multiplikation der beteiligten Prädiktorvariablen zur Erzeugung des Produktterms in der Regel eine hohe Multikollinearität zwischen den Prädiktoren und dem Produktterm, der aus ihnen gebildet wird, auftrat.

Für die Kodierung der Dummyvariablen wurde nach Aguinis (2004) die Effektkodierung gewählt. Bei dieser Art der Kodierung erhält die interessierende Gruppe eine 1 (IG_S/E) und die Mitglieder der anderen Gruppe eine 0 (IG_S). In dieser Regression entspricht der Haupteffekt der Dummyvariablen einem Gruppenunterschied zu T2. Da dieser Effekt bereits in Hypothese 1 betrachtet wurde, entfällt eine Diskussion dieses Effekts an dieser Stelle. Interessant ist in diesem Fall eine signifikante Interaktion. Sie zeigt an, dass der Effekt einer Vorbedingung nur in einer der beiden Interventionsgruppen existiert bzw. stärker ausgeprägt ist.

Da bei den Eltern nur eine Interventionsgruppe bestand, wurde das beschriebene Verfahren nicht angewendet. Hier wurde stattdessen überprüft, ob es innerhalb der Interventionsgruppe einen Anstieg der Trainingsvariablen gab, wenn die Eltern bereits vor dem Training eine bestimmte Voraussetzung erfüllen. Aus diesem Grund wurde eine hierarchische Regression ohne Interaktion gerechnet.

²⁴ Von den Variablen wurde ihr Mittelwert abgezogen und das Ergebnis als neue Variable zur Datenmatrix hinzugefügt.

7 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interventionsstudie in zwei Teilen beschrieben. Im ersten Teil werden die Ergebnisse der Prozessevaluation dargestellt, an welche sich im zweiten Teil die Ergebnisevaluation anschließt.

7.1 Prozessevaluation

Im Folgenden wird für beide Trainingsbausteine vorgestellt, wie Schüler und Eltern das Erreichen der angestrebten Lernziele einschätzten, wie sie das Interventionsprogramm akzeptierten (Motivation, Nützlichkeit und Wert der Inhalte) sowie die Güte der Trainingsdurchführung durch die Lehrer beurteilten.

7.1.1 Erreichen der Lernziele

Für den ersten Trainingsbaustein wurden bei der Konzeption der Maßnahme sechs Ziele, für den zweiten Baustein vier Ziele formuliert, die von den Lehrern an die Teilnehmer vermittelt werden sollten. Es wird überprüft, ob Schüler und Eltern die intendierten Botschaften wahrgenommen haben.

Wie Tabelle 6 zeigt, gaben die Schüler und Eltern der Interventionsgruppen nach dem ersten Trainingsbaustein an, die Lernziele überwiegend erreicht zu haben. Alle Mittelwerte der Teilnehmer lagen deutlich über dem Skalenmittelwert von 2.5. Im Einzelnen wurden (1) die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber dem Praktikum erfasst, lernten (2) die Teilnehmer, welche Phasen und (3) einzelne Schritte eine gute Praktikumsdurchführung ausmacht und es wurde (4) gemeinsam überlegt, welche individuellen berufsbezogenen Eigenschaften die Jugendlichen haben. Außerdem wurde (5) formuliert, welche Erwartungen die Schüler an das Praktikum haben und (6) welche konkreten Aufgaben beobachtet werden sollen.

Tabelle 6: Mittelwerte und Standardabweichungen für Schüler und Eltern bezüglich der Erreichung der Lernziele im Baustein 1

	M	SD
Im ersten Trainingsbaustein habe ich ... (Schüler)		
meine Einstellung gegenüber dem Praktikum näher angeschaut.	3.20	.81
gelernt, welche Phasen eine gute Praktikumsdurchführung hat.	3.25	.72
gelernt, welche einzelnen Schritte für eine Praktikumsdurchführung nötig sind.	3.54	.56
überlegt, welche Eigenschaften mein Umfeld an mir sieht.	3.15	.77
meine Erwartungen an das Praktikum formuliert.	3.12	.73
Aufgaben zur Beobachtung im Praktikum aufgeschrieben.	3.05	.79
Im ersten Trainingsbaustein habe ich ... (Eltern)		
erfahren, welche Einstellung mein Kind gegenüber dem Praktikum hat.	3.26	.80
gelernt, welche Phasen eine gute Praktikumsdurchführung hat.	3.54	.70
gelernt, welche einzelnen Schritte für eine Praktikumsdurchführung nötig sind.	3.69	.62
erfahren, welche Eigenschaften mein Kind an sich sieht.	3.22	.83
mein Kind unterstützt, Erwartungen an das Praktikum zu formulieren.	3.46	.71
mein Kind unterstützt, Aufgaben zur Beobachtung im Praktikum aufzuschreiben.	3.32	.82

Anmerkung: n_Schüler = 61; n_Eltern = 59

Der zweite Trainingsbaustein wurde hinsichtlich des subjektiven Erreichens der Lernziele ebenfalls sehr positiv beurteilt (Tabelle 7). Im Detail schätzten Schüler und Eltern ein, (1) die Erlebnisse der Jugendlichen im Praktikum ausgewertet und (2) gemeinsam überlegt zu haben, was den Schülern das Praktikum für ihre eigene Berufswahl gebracht hat. Die Teilnehmer haben (3) die Phasen des gesamten Berufswahlprozesses gelernt und (4) überdies gemeinsam die nächsten wichtigen berufsbezogenen Schritte nach dem Praktikum formuliert.

Tabelle 7: Mittelwerte und Standardabweichungen für Schüler und Eltern bezüglich der Erreichung der Lernziele im Baustein 2

	M	SD
Im zweiten Trainingsbaustein habe ich ... (Schüler)		
meine Erlebnisse im Praktikum ausgewertet.	3.63	.57
überlegt, was mir das Praktikum für meine Berufswahl gebracht hat.	3.58	.61
gelernt, welche Phasen der gesamte Berufswahlprozess hat.	3.32	.55
wichtige Schritte nach meinem Praktikum formuliert.	3.26	.76
Im zweiten Trainingsbaustein habe ich ... (Eltern)		
erfahren, welche Erlebnisse mein Kind im Praktikum gemacht hat.	3.33	.94
erfahren, was das Praktikum meinem Kind in seiner Berufswahl gebracht hat.	3.33	.89
gelernt, welche Phasen der gesamte Berufswahlprozess hat.	3.44	.71
mein Kind unterstützt, wichtige Schritte nach dem Praktikum zu formulieren.	3.44	.68

Anmerkung: n_Schüler = 47; n_Eltern = 39

7.1.2 Akzeptanz des Programms

Die Akzeptanz der Intervention wurde bei den Teilnehmern der Maßnahme in folgenden drei unterschiedlichen Bereichen erfasst: Motivation am Programm teilzunehmen, berufsbezogener Nutzen für die Berufsorientierung der Jugendlichen und das schulische Praktikum sowie die Güte der durchgeführten Inhalte. Nach jedem Baustein wurde ein Mittelwert für den Baustein (M_{T1} und M_{T2}) und daraus im Anschluss ein genereller Mittelwert (M_{Gesamt}) gebildet.

Eltern und Schüler akzeptierten das Interventionsprogramm überwiegend sehr gut (Tabelle 8). Die Teilnehmer berichteten, dass ihnen (1) das Training Spaß gemacht hat und sie (2) durch das Programm sowohl in der Praktikumsvor- bzw. Praktikumsnachbereitung als auch (3) allgemein in der Berufsorientierung voran gekommen sind. Die Jugendlichen nahmen durch die Teilnahme am Projekt sehr deutlich wahr, dass sie in ihrer eigenen Berufsorientierung (4) durch ihre Eltern, (5) ihre Lehrer aber auch (6) durch beide gemeinsam unterstützt werden. Zu einer ähnlichen Einschätzung des Trainings kamen die beteiligten Eltern. Weiterhin schätzten die Teilnehmer (7) die behandelten Inhalte der zwei Trainingsbausteine als nützlich, (8) interessant und (9) verständlich ein.

Tabelle 8: Mittelwerte und Standardabweichungen von Schülern und Eltern bezüglich der Akzeptanz des Programms (Kurzfragebögen)

Schüler	T1 (n = 61)		T2 (n = 47)		Gesamt (n = 30)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Das Projekt ...						
1 ... hat mir Spaß gemacht.	3.10	.83	3.15	.71	3.08	.60
2 ... hat mich speziell in der Praktikumsvor-/nachbereitung weiter gebracht.	3.10	.79	3.15	.71	3.17	.59
3 ... hat mich allgemein in meiner Berufsorientierung weiter gebracht.	2.95	.92	3.08	.79	3.07	.69
4 ... hat mir gezeigt, dass mir meine Eltern in meiner Berufsorientierung weiter helfen können.	3.36	.79	3.50	.58	3.45	.49
5 ... hat mir gezeigt, dass sich die Lehrer um meine Berufsorientierung kümmern.	3.49	.64	3.40	.70	3.30	.53
6 ... hat mir gezeigt, dass mich die Lehrer gemeinsam mit meinen Eltern in meiner Berufsorientierung unterstützen.	3.54	.62	3.50	.61	3.45	.48
7 Die Inhalte des Projekts waren für mich nützlich.	3.33	.79	3.32	.69	3.33	.68
8 Die Inhalte des Projekts waren für mich interessant.	3.30	.75	3.35	.63	3.35	.58
9 Die Inhalte waren immer verständlich.	3.27	.84	3.35	.56	3.25	.50
	(n = 59)		(n = 39)		(n = 25)	
Eltern	M	SD	M	SD	M	SD
Das Projekt ...						
1 ... hat mir Spaß gemacht.	3.39	.74	3.33	.76	3.32	.70
2 ... hat mein Kind speziell in der Praktikumsvor-/nachbereitung weiter gebracht.	3.22	.75	3.15	.74	3.24	.63
3 ... hat mein Kind allgemein in seiner Berufsorientierung weiter gebracht.	2.90	.81	3.10	.71	3.02	.60
4 ... hat mir gezeigt, dass ich meinem Kind in seiner Berufsorientierung weiter helfen kann.	3.51	.62	3.59	.54	3.52	.48
5 ... hat mir gezeigt, dass sich die Lehrer um die Berufsorientierung meines Kindes kümmern.	3.85	.40	3.60	.54	3.62	.50
6 ... hat mir gezeigt, dass die Lehrer gemeinsam mit mir an der Berufsorientierung meines Kindes arbeiten wollen.	3.80	.51	3.75	.49	3.66	.55
7 Die Inhalte des Projekts waren für mich nützlich.	3.42	.67	3.38	.70	3.38	.68
8 Die Inhalte des Projekts waren für mich interessant.	3.48	.62	3.45	.67	3.44	.60
9 Die Inhalte waren immer verständlich.	3.63	.61	3.58	.63	3.54	.57

Eltern schätzten die Nützlichkeit beider Trainingsbausteine ähnlich positiv ein. Bei Schülern wurde dagegen deutlich, dass die Jugendlichen nach dem zweiten Baustein deutlicher wahrnahmen, dass ihnen die Eltern in ihrer eigenen Berufsorientierung weiter helfen können ($F(1, 613) = 4.249, p < .05, \eta^2 = .12$).

7.1.3 Güte der Trainingsdurchführung

In Bezug auf die Umsetzung der Trainingsinhalte durch die beteiligten Lehrer, gaben Schüler und Eltern an (Tabelle 9), dass (1) die Lehrer die Inhalte des Trainings in beiden Bausteinen sehr gut vermittelten, sich (2) für die einzelnen Teilnehmer Zeit nahmen und (3) für eine angenehme Arbeitsatmosphäre sorgten. Weiterhin fühlten sich (4) Schüler und Eltern durch die Lehrer sehr ernst genommen.

Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen von Schülern und Eltern zur Güte der Trainingsdurchführung (Kurzfragebögen)

	T1 (n = 61)		T2 (n = 47)		Gesamt (n = 30)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Schüler						
Der Lehrer hat die Inhalte des Trainings gut vermittelt.	3.39	.71	3.65	.48	3.52	.51
Der Lehrer hat versucht, sich Zeit für jeden einzelnen zu nehmen.	3.38	.63	3.41	.77	3.33	.49
Der Lehrer hat mich ernst genommen.	3.62	.55	3.58	.57	3.55	.44
Der Lehrer hat für eine nette Arbeitsatmosphäre gesorgt.	3.64	.58	3.55	.54	3.58	.39
	(n = 59)		(n = 39)		(n = 25)	
Eltern	M	SD	M	SD	M	SD
Der Lehrer hat die Inhalte des Trainings gut vermittelt.	3.81	.43	3.73	.50	3.68	.47
Der Lehrer hat versucht, sich Zeit für jeden einzelnen zu nehmen.	3.59	.56	3.60	.67	3.56	.54
Der Lehrer hat mich ernst genommen.	3.91	.28	3.73	.50	3.78	.41
Der Lehrer hat für eine nette Arbeitsatmosphäre gesorgt.	3.86	.39	3.70	.56	3.73	.41

Die Schüler zeigten dahingehend signifikante Unterschiede in der Beurteilung beider Trainingseinheiten, dass die Lehrer ihrer Meinung nach die Inhalte des Trainings beim zweiten Trainingsbaustein signifikant besser vermittelten ($F(1,1.032) = 4.444, p < .05, \eta^2 = .12$). Die Eltern hingegen nahmen eine negative Veränderung im Lehrerverhalten wahr und fühlten sich beim zweiten Trainingsbaustein durch die Lehrer weniger ernst genommen ($F(1,692) = 7.500, p < .05, \eta^2 = .23$). Zu beachten bleibt der dennoch insgesamt sehr hohe Mittelwert mit 3.73 zu T2.

7.1.4 Zusammenfassung

Die Bewertung der zwei Trainingsbausteine durch die beteiligten Eltern und Schüler verdeutlicht eine sehr gute Akzeptanz des gesamten Programms. Die Ergebnisse zeigen, dass die Motivation, am Programm teilzunehmen und der beobachtete berufsbezogene Nutzen groß war. Ferner schätzten die Teilnehmer die Umsetzung durch die Lehrer als sehr gelungen ein. Die programmintendierten Lernziele wurden nach der Einschätzung der Teilnehmer sehr gut im Training umgesetzt. Somit wurden in beiden Bausteinen die gewünschte Botschaft sowie das zu erreichende Lernziel von den Beteiligten wahrgenommen.

7.2 Ergebnisevaluation

Im Folgenden wird die Wirksamkeit des Trainings detailliert untersucht. Dabei steht zunächst die Beschreibung der Veränderung der intendierten Programmwirkungen und Neben- bzw. Folgewirkungen von T1 zu T2 bei Schülern und Eltern im Fokus. Anschließend wird betrachtet, inwieweit Trainingsvariablen und Nebenprodukte durch eine positive Trainingsbeurteilung vorhergesagt werden können. Weiterhin wird der Zusammenhang zwischen der Trainingsbewertung und dem Ertrag im Praktikum untersucht. Abschließend wird untersucht, welche Voraussetzungen bei Eltern und Schülern, die diese bereits vor dem Training aufweisen, Auswirkungen auf Trainingsvariablen und Nebenprodukte haben.

7.2.1 Fragestellung 1 - Generelle Wirksamkeit des Trainings

Ist das Training für die Schüler und Eltern der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe wirksam?

In der vorliegenden Intervention wurden bei den Schülern die Bereiche Exploration, Planung sowie Selbstwirksamkeit gezielt trainiert. Ziel des Interventionsprogramms war zudem eine Steigerung des wahrgenommenen Elterneinbezugs in die schulische Berufsorientierung bei Schülern und Eltern, initiiert durch die Lehrer. Angenommen wurde eine Erhöhung der Trainingsvariablen zum zweiten Messzeit-

punkt in den Interventionsgruppen im Vergleich zu den Kontrollgruppen (programmintendierte Effekte).

Neben den gezielt zu beeinflussenden Variablen wurde bei Schülern angenommen, dass sich das Training positiv auf die wahrgenommene berufliche Unterstützung der Lehrer, auf die subjektive Wichtigkeit des Themas und die allgemeine Zufriedenheit mit der Schule auswirkt. Bezüglich zu erwartender Nebenwirkungen bei den Eltern wurde davon ausgegangen, dass die Beschäftigung innerhalb des Trainings positiv auf die wahrgenommene berufsbezogene Unterstützung der Lehrer und negativ auf die eigene erlebte Schulzeit wirkt.

Zur Analyse der Unterschiede zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe wurden Varianzanalysen (ANOVA) mit dem Faktor Treatment und Zeit als Messwiederholungsfaktor gerechnet. Zur Überprüfung signifikanter Wechselwirkungen der Faktoren Treatment und Zeit wurden mit Hilfe von T-Tests Post-hoc Einzeltests durchgeführt.

Da die Stichprobengröße bei den vier Schülergruppen und den drei Elterngruppen inhomogen ist, werden die Parameterschätzungen insgesamt ungenauer (Bortz & Döring, 1995). Die geringe Stichprobengröße in den Subgruppen hat zur Folge, dass Effekte erst ab einer relativ großen Effektstärke aufgedeckt, das heißt statistisch signifikant werden (Kramer & Rosenthal, 1999). Daher wird neben der Betrachtung der Signifikanz besonderer Wert auf die Größe der Effektstärken gelegt.

Die Effektstärke d gibt an, wie groß der Unterschied zwischen zwei Gruppen mindestens sein muss, um von einem praktisch bedeutsamen Unterschied sprechen zu können (Bortz & Döring, 1995). In der vorliegenden Evaluationsstudie wurden die Maße d und η^2 berechnet. Die Effektstärke entspricht dabei der Differenz zweier Gruppenmittelwerte, die an der Streuung relativiert wird. Nach Bortz und Döring (1995) wird $d = 0,2$ als klein, $d = 0,5$ als mittel und $d = 0,8$ als groß bezeichnet. Hierbei handelt es sich um Richtgrößen, die nicht unabhängig von dem Untersuchungsdesign betrachtet werden können. Je nach Zielsetzung und Fragestellung sind auch kleinere Effektgrößen zu erwarten.

Das Maß η^2 (η^2) gibt im Vergleich zu d den Anteil der Varianz an, der durch die unabhängige Variable erklärt wird. Dies bedeutet im vorliegenden Fall, dass η^2 z.B. angibt, wie viel der Variabilität in den Gruppen auf die Zugehörigkeit zu einer jeweiligen Gruppe zurückzuführen ist. Eine Klassifikation dieses Effektstärkemaßes liegt von Cohen (1988) vor, wonach $\eta^2 = .01$ als klein, $\eta^2 = .06$ als mittel und $\eta^2 = .14$ als groß zu bezeichnen ist.

Programmintendierte Effekte bei Schülern

Trainingselement Exploration: Tiefe und Breite. Die statistische Überprüfung der programmintendierten Effekte zeigte einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen dem Messwiederholungsfaktor Zeit und dem Gruppenfaktor Treatment (Exploration in die Tiefe) bei der Einteilung der Jugendlichen in zwei Gruppen ($F(1,139) = 4.272, p < .05, \eta^2 = .03$). Dieser signifikante Effekt findet sich nicht bei der Einteilung der Schüler in drei ($F(2,138) = 2.127, n.s., \eta^2 = .03$) oder vier ($F(3,137) = 1.438, n.s., \eta^2 = .03$) Gruppen wieder, allerdings blieb die Tendenz der positiven Interaktion erhalten. Die Jugendlichen der Interventions- und der Kontrollgruppen veränderten in unterschiedlichem Maße ihr Explorationsverhalten vom Prä- zum Posttest.

Post-hoc Einzelvergleiche zeigten, dass die Veränderungen in den einzelnen Trainings- und Kontrollgruppen statistisch nicht bedeutsam sind (Tabelle 10), aber rein deskriptiv ein Anstieg der Explorationsaktivitäten bei den Schülern zu verzeichnen war, die mit bzw. ohne ihre Eltern am Training teilnehmen (IG_S/E: $d = 0.236$; IG_S: $d = 0.336$). In den zwei Kontrollgruppen verringerten sich die Explorationsaktivitäten leicht (KG_IG; KG).

Tabelle 10: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)

4 Gruppen: Explorationsaktivitäten in die Tiefe	M T1 (SD)	M T2 (SD)	T	df	p	d
IG_S (n = 11)	2.33 (.641)	2.58 (.835)	-.927	10	.376	0.336
IG_S/E (n = 39)	2.45 (.750)	2.62 (.689)	-1.685	38	.100	0.236
KG_IG (n = 34)	2.75 (.759)	2.72 (.793)	.224	33	.824	0.039
KG (n = 57)	2.79 (.735)	2.75 (.668)	.605	56	.548	0.057

In Bezug auf Exploration in die Breite zeigten die Varianzanalysen keinen der erwarteten Effekte. Jugendliche der Interventionsgruppe steigerten ihr Explorationsverhalten nicht stärker als die Jugendlichen der Kontrollgruppe ($F(1,140) = .691$, n.s., $\eta^2 = .00$). Ähnliche Ergebnisse wurden bei der Einteilung der Schüler in drei ($F(2,139) = .358$, n.s., $\eta^2 = .00$) oder vier ($F(3,138) = .239$, n.s., $\eta^2 = .00$) Gruppen gefunden.

Die nähere Betrachtung der Mittelwerte in den vier Interventions- und Kontrollgruppen zeigte einen leichten Anstieg der Explorationsaktivitäten in die Breite in allen vier Gruppen (Tabelle 11), die allerdings statistisch nicht bedeutsam waren.

Tabelle 11: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)

4 Gruppen: Explorationsaktivitäten in die Breite	M T1 (SD)	M T2 (SD)	T	df	p	d
IG_S (n = 11)	2.75 (.665)	2.89 (.783)	-.728	10	.483	0.193
IG_S/E (n = 39)	2.75 (.686)	2.88 (.714)	-1.118	38	.271	0.186
KG_IG (n = 35)	2.89 (.573)	2.95 (.576)	-.600	34	.553	0.104
KG (n = 57)	2.91 (.693)	2.94 (.624)	-.359	56	.721	0.045

Trainingselement Planungsstrategien. Hinsichtlich der Planungsstrategien zeigte sich kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen dem Messwiederholungsfaktor Zeit und dem Treatmentfaktor zwei Gruppen ($F(1,159) = .257$, n.s., $\eta^2 = .00$). Vergleichbare Ergebnisse wurden bei der Einteilung der Schüler in drei ($F(2,158) = .178$, n.s., $\eta^2 = .00$) oder vier ($F(3,157) = .225$, n.s., $\eta^2 = .00$) Gruppen gefunden.

Die Mittelwerte zeigten zwar einen Anstieg der berufsbezogenen Planungsstrategien bei den Schülern, die mit ihren Eltern am Training teilnahmen (IG_S/E), dieser ist jedoch marginal ($d = 0.143$). In den restlichen Gruppen verringerten sich die Planungsstrategien (IG_S; KG_IG) oder blieben auf einem ähnlichen Niveau (KG) (Tabelle 12).

Tabelle 12: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)

4 Gruppen: Berufsbezogene Planungsstrategien	M T1 (SD)	M T2 (SD)	T	df	p	d
IG_S (n = 14)	3.00 (.451)	2.98 (.567)	.166	13	.870	0.039
IG_S/E (n = 42)	2.91 (.484)	2.99 (.628)	-.746	41	.460	0.143
KG_IG (n = 42)	2.98 (.523)	2.96 (.556)	.236	41	.814	0.037
KG (n = 63)	3.02 (.551)	3.03 (.541)	-.252	62	.802	0.018

Trainingselement berufsbezogene Selbstwirksamkeit. Bezüglich der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit ergab sich kein signifikanter Interaktionseffekt zwischen dem Messwiederholungsfaktor Zeit und dem Treatmentfaktor zwei ($F(1,144) = .591$, n.s., $\eta^2 = .00$), drei ($F(2,143) = .895$, n.s., $\eta^2 = .01$) oder vier ($F(3,142) = .593$, n.s., $\eta^2 = .01$) Gruppen.

Es zeigte sich jedoch ein statistisch bedeutsamer Haupteffekt für die Variable Zeit bei der Einteilung der Schüler in zwei Gruppen ($F(1,144) = 4.2224$, $p < .05$, $\eta^2 = .03$). Ähnliche Ergebnisse wurden bei der Einteilung der Schüler in drei ($F(1,143) = .6416$, $p < .05$, $\eta^2 = .04$) oder vier ($F(1,142) = 3.686$, $p < .05$, $\eta^2 = .03$) Gruppen gefunden. Alle untersuchten Jugendlichen berichteten über die Zeit eine erhöhte Selbstwirksamkeit. Allerdings ist dieser Unterschied nur bei der KG_IG signifikant (Tabelle 13).

Tabelle 13: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)

4 Gruppen: Berufsbezogene Selbstwirksamkeit	M T1 (SD)	M T2 (SD)	T	df	p	d
IG_S (n = 12)	3.10 (.422)	3.16 (.446)	-.443	11	.666	0.138
IG_S/E (n = 39)	2.92 (.487)	2.98 (.550)	-.631	38	.532	0.116
KG_IG (n = 41)	2.98 (.584)	3.17 (.562)	-2.173	40	.036	0.332
KG (n = 54)	3.02 (.524)	3.10 (.499)	-1.241	53	.220	0.156

Trainingselement Elterneinbezug. Der durch Lehrer initiierte Elterneinbezug wurde nicht, wie erwartet, als in besonderem Maße verstärkt durch die an der Intervention beteiligten Jugendlichen eingeschätzt. Es gab keinen signifikanten Interaktionseffekt zwischen dem Faktor Zeit und dem Faktor Treatment (zwei ($F(1,139)$

= 1.970, n.s., $\text{Eta}^2 = .01$), drei ($F(2,138) = 1.161$, n.s., $\text{Eta}^2 = .02$) oder vier ($F(3,137) = 1.445$, n.s., $\text{Eta}^2 = .03$) Gruppen).

Allerdings ergab sich ein signifikanter Haupteffekt für die Variable Zeit bei der Einteilung der Jugendlichen in zwei Gruppen ($F(1,139) = 17.484$, $p < .05$, $\text{Eta}^2 = .11$). Ähnliche Ergebnisse wurden bei der Einteilung der Schüler in drei ($F(1,138) = 14.302$, $p < .05$, $\text{Eta}^2 = .09$) oder vier ($F(1,137) = 18.910$, $p < .05$, $\text{Eta}^2 = .12$) Gruppen gefunden. Die Mittelwerte zeigten, dass der wahrgenommene Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung nach dem Training in allen Trainings- und Kontrollgruppen signifikant anstieg. Die Post-hoc Einzelvergleiche unterstützten dieses Ergebnis (Tabelle 14). Der Effekt trat am stärksten bei den Schülern der Interventionsgruppe auf, die ohne ihre Eltern am Training teilnahmen.

Tabelle 14: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)

4 Gruppen: Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung	M T1 (SD)	M T2 (SD)	T	df	p	d
IG_S (n = 14)	2.44 (.491)	3.05 (.617)	-3.212	13	.007	1.094
IG_S/E (n = 35)	2.69 (.753)	2.97 (.722)	-2.207	34	.034	0.380
KG_IG (n = 39)	2.65 (.780)	2.78 (.702)	-.886	38	.381	0.175
KG (n = 53)	2.60 (.719)	2.83 (.655)	-2.616	52	.012	0.334

Programmintendierte Effekte bei Eltern

Trainingselement Elterneinbezug. Die Eltern, die an der Intervention teilnahmen, schätzten die Tendenz von Lehrern, Eltern zu beteiligen, nach dem Training als bedeutend höher ein, verglichen mit Eltern, die nicht am Training teilnahmen. Dies zeigt der statistisch bedeutsame Interaktionseffekt Zeit x Treatment (zwei ($F(1,53) = 7.188$, $p < .05$, $\text{Eta}^2 = .12$) und drei ($F(2,52) = 3.556$, $p < .05$, $\text{Eta}^2 = .12$) Gruppen).

Post-hoc Vergleiche der Mittelwerte zeigten (Tabelle 15), dass der wahrgenommene Elterneinbezug in der Interventionsgruppe signifikant von T1 zu T2 stieg und im Gegensatz dazu in den zwei Kontrollgruppen (KG_IG; KG) leicht abfiel.

Tabelle 15: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)

3 Gruppen: Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung	M T1 (SD)	M T2 (SD)	T	df	p	d
IG (n = 24)	2.53 (.881)	2.92 (.693)	-3.586	23	.002	0.492
KG_IG (n = 13)	2.70 (.832)	2.62 (.815)	.437	12	.670	0.097
KG (n = 18)	2.77 (.880)	2.62 (.857)	.715	17	.484	0.173

Zusammenfassung. Die vorliegenden Ergebnisse zeigten, dass die Schüler der beiden Interventionsgruppen (IG_S, IG_S/E) nach dem Training einen Anstieg in ihren Explorationsaktivitäten in die Tiefe aufwiesen, also verstärkt Personen zu berufsbezogenen Themen ansprachen oder konkrete Voraussetzungen für eine Ausbildung prüften. Ein marginaler Anstieg berufsbezogener Planungsstrategien ist bei den Schülern zu verzeichnen, die mit ihren Eltern am Training teilnahmen (IG_S/E). Hinsichtlich der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit, des Elterneinbezugs in die schulische Berufsorientierung und der Suche nach berufsbezogenen Informationen in die Breite wurden, entgegen der Hypothese, leichte aber nicht signifikante Anstiege vom Prä- zum Posttest sowohl in den Interventions- als auch Kontrollgruppen gefunden.

Bei den Eltern zeigte sich, dass die Eltern der Interventionsgruppe einen deutlichen Anstieg des Elterneinbezugs in die schulische Berufsorientierung wahrnahmen, im Gegensatz zu den Eltern der beiden Kontrollgruppen. Hypothese 1a kann damit teilweise bestätigt werden.

Nebenwirkungen des Trainings bei Schülern

Berufsbezogene Unterstützung der Lehrer. In Bezug auf die wahrgenommene berufsbezogene Unterstützung gab es keinen Interaktionseffekt zwischen Zeit und Treatment bei der Einteilung der Jugendlichen in zwei Gruppen ($F(1,149) = .000$, n.s., $\eta^2 = .00$). Ähnliche Ergebnisse wurden bei der Einteilung der Schüler in drei ($F(2,148) = .026$, n.s., $\eta^2 = .00$) oder vier ($F(3,147) = .080$, n.s., $\eta^2 = .00$) Gruppen gefunden. Jugendliche der Interventionsgruppe erlebten demnach nicht, wie erwartet, eine Intensivierung des Engagements ihrer Lehrer.

Die nähere Betrachtung der Mittelwerte in den vier Interventions- und Kontrollgruppen zeigte einen leichten Anstieg der wahrgenommenen Unterstützungsleistung in allen vier Gruppen (Tabelle 16), die allerdings statistisch nicht bedeutsam waren. Der deutlichste Anstieg der Unterstützungsleistung wurde in der Interventionsgruppe gefunden, in der Schüler ohne ihre Eltern am Training (IG_S) teilnahmen.

Tabelle 16: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)

4 Gruppen: Berufsbezogene Unterstützung durch Lehrer	M T1 (SD)	M T2 (SD)	T	df	p	d
IG_S (n = 14)	2.85 (.525)	2.96 (.768)	-.645	13	.530	0.167
IG_S/E (n = 39)	2.72 (.778)	2.73 (.838)	-.038	38	.970	0.012
KG_IG (n = 41)	2.78 (.708)	2.81 (.808)	-.313	40	.756	0.039
KG (n = 57)	2.63 (.860)	2.66 (.800)	-.350	56	.727	0.036

Wichtigkeit der eigenen Berufswahl. Hinsichtlich der Wichtigkeit der eigenen Berufswahl bei Schülern zeigte sich ein Interaktionseffekt zwischen Zeit und Treatment bei der Einteilung der Jugendlichen in zwei Gruppen ($F(1,145) = 6.647$, $p < .05$, $\eta^2 = .04$). Dieser signifikante Effekt fand sich ebenso bei der Einteilung der Schüler in drei Gruppen ($F(2,144) = 3.771$, $p < .05$, $\eta^2 = .05$). Bei der Einteilung in vier Gruppen war der Effekt tendenziell signifikant ($F(3,143) = 2.506$, $p < .07$, $\eta^2 = .05$). Die Interventions- und Kontrollgruppen gaben somit nach dem Training einen unterschiedlichen Grad der Wichtigkeit ihrer Berufswahl an.

Die Mittelwerte stiegen in den Interventionsgruppen (IG_S; IG_S/E) und sanken in den Kontrollgruppen (KG_IG; KG). Post-hoc Einzelvergleiche zeigten, dass die Veränderungen vom Prä- zum Posttest ausschließlich in der Kontrollgruppe, deren Schüler ursprünglich zur Interventionsgruppe gehörten, aber nicht am Training teilnahmen (KG_IG), signifikant waren (Tabelle 17). Das Training scheint gegen einen allgemeineren Trend der Ermüdung in Fragen der Berufswahl zu wirken.

Tabelle 17: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)

4 Gruppen: Wichtigkeit der eigenen Berufswahl	M T1 (SD)	M T2 (SD)	T	df	p	d
IG_S (n = 14)	3.57 (.514)	3.64 (.497)	-.563	13	.583	0.138
IG_S/E (n = 37)	3.54 (.505)	3.65 (.538)	-1.160	36	.254	0.211
KG_IG (n = 40)	3.63 (.667)	3.33 (.859)	2.149	39	.038	0.390
KG (n = 56)	3.57 (.657)	3.41 (.733)	1.699	55	.095	0.230

Zufriedenheit mit der Schule. Bezüglich der der Zufriedenheit mit der Schule zeigte sich ein signifikanter Interaktionseffekt Zeit x Treatment bei der Einteilung der Jugendlichen in zwei Gruppen ($F(1,150) = 5.115, p < .05, \eta^2 = .03$), sowie in drei ($F(2,149) = 3.039, p < .05, \eta^2 = .04$) oder vier ($F(3,148) = 3.713, p < .05, \eta^2 = .07$) Gruppen. Die verschiedenen Interventions- und Kontrollgruppen wiesen demnach eine unterschiedliche Entwicklung ihrer Zufriedenheit mit der Schule vom Prä- zum Posttest auf. Ein Post-hoc Vergleich der Mittelwerte zeigte, dass die Veränderungen in allen vier Trainings- und Kontrollgruppen statistisch nicht bedeutsam waren (Tabelle 18).

Die deskriptive Betrachtung der Mittelwerte verdeutlichte einen ausgeprägten Anstieg der Zufriedenheit bei den Schülern der Interventionsgruppe, die ohne ihre Eltern am Training teilnahmen (IG_S: $d = 0.815$). Bei den Schülern, die gemeinsam mit ihren Eltern am Training teilnahmen, stieg die Zufriedenheit leicht an, in den zwei Kontrollgruppen blieb sie auf einem ähnlichen Stand (KG_IG) oder sank leicht ab (KG).

Tabelle 18: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)

4 Gruppen: Zufriedenheit mit der Schule	M T1 (SD)	M T2 (SD)	T	df	p	d
IG_S (n = 13)	2.66 (.672)	3.13 (.462)	-1.836	12	.091	0.815
IG_S/E (n = 41)	3.00 (.646)	3.07 (.678)	-.955	40	.345	0.106
KG_IG (n = 41)	2.87 (.666)	2.89 (.693)	-.290	40	.773	0.029
KG (n = 57)	2.90 (.772)	2.81 (.843)	1.322	56	.192	0.111

Nebenwirkungen des Trainings für Eltern

Berufsbezogene Unterstützung der Lehrer. Hinsichtlich der von Eltern wahrgenommenen berufsbezogenen Unterstützung durch Lehrer ergab sich ein signifikanter Interaktionseffekt Zeit x Treatment bei der Einteilung der Eltern in zwei ($F(1,54) = 10.654, p < .05, \eta^2 = .165$) und drei ($F(2,53) = 5.314, p < .05, \eta^2 = .167$) Gruppen. Die Elterngruppen unterschieden sich demnach in der wahrgenommenen berufsbezogenen Unterstützung der Schüler durch die Lehrer von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2, je nachdem ob sie am Training teilgenommen hatten oder nicht.

Die Mittelwerte stiegen in der Interventionsgruppe statistisch bedeutsam von T1 zu T2 und fielen dazu im Gegensatz in den zwei Kontrollgruppen (KG_IG; KG) (Tabelle 19).

Tabelle 19: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)

3 Gruppen: Berufsbezogene Unterstützung durch Lehrer	M T1 (SD)	M T2 (SD)	T	df	p	d
IG (n = 26)	2.70 (.791)	3.00 (.841)	-1.887	25	.071	0.367
KG_IG (n = 11)	2.73 (.836)	2.44 (.774)	1.505	10	.163	0.360
KG (n = 19)	2.84 (1.082)	2.44 (.759)	2.321	18	.032	0.428

Zufriedenheit mit der Schule. In Bezug auf die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule zeigten sich keine signifikanten Interaktionseffekte zwischen Zeit und Treatment bei der Einteilung der Eltern in zwei ($F(1,60) = .854, n.s., \eta^2 = .01$) oder drei ($F(2,59) = .426, n.s., \eta^2 = .01$) Gruppen. Die Interventions- und Kontrollgruppen unterschieden sich somit nicht bezüglich der Veränderung der Zufriedenheit mit der Schule vom Prä- zum Posttest.

Post-hoc Einzelvergleiche verdeutlichten, dass die Mittelwerte in allen Interventions- und Kontrollgruppen von T1 zu T2 auf einem vergleichbaren Niveau bleiben und sich nahezu nicht verändern (Tabelle 20).

Tabelle 20: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)

3 Gruppen: Zufriedenheit mit der Schule	M T1 (SD)	M T2 (SD)	T	df	p	d
IG (n = 30)	3.20 (.537)	3.23 (.600)	-.541	29	.592	0.053
KG_IG (n = 13)	3.17 (.401)	3.12 (.508)	.730	12	.479	0.110
KG (n = 19)	3.24 (.772)	3.20 (.625)	.459	18	.652	0.057

Eigene Schulzeit. Ein negativ signifikanter Interaktionseffekt ergab sich zwischen Zeit und Treatment bei der Einschätzung der eigenen Schulzeit der Eltern in zwei Gruppen ($F(1,59) = 4.239, p < .05, \eta^2 = .07$). Der Effekt blieb bei der Einteilung der Eltern in drei Gruppen tendenziell signifikant ($F(2,58) = 2.915,7, p < .05, \eta^2 = .09$). Die Gruppen der Eltern veränderten demnach unterschiedlich ihre Wahrnehmung der eigenen Schulzeit vom Prä- zum Posttest.

Die Mittelwerte fielen von T1 zu T2 in der Interventionsgruppe (Tabelle 21) und stiegen in der Kontrollgruppe.

Tabelle 21: Post-hoc Einzelvergleiche der Mittelwerte und Standardabweichungen in den Interventions- und Kontrollgruppen (T-Test für gepaarte Stichproben)

3 Gruppen: Eigene Schulzeit der Eltern	M T1 (SD)	M T2 (SD)	T	df	p	d
IG (n = 30)	3.44 (.381)	3.34 (.506)	1.278	29	.211	0.223
KG_IG (n = 13)	3.23 (.696)	3.25 (.595)	-.116	12	.910	0.031
KG (n = 18)	3.17 (.536)	3.39 (.570)	-2.758	17	.013	0.398

Zusammenfassung. Es zeigte sich bei den Nebenprodukten des Trainings, dass alle Schüler, sowohl in den Interventions- als auch Kontrollklassen nach dem Training einen leichten Anstieg der berufsbezogenen Unterstützung der Lehrer wahrnahmen. Der deutlichste Anstieg wurde in der Interventionsgruppe gefunden, in der die Schüler ohne ihre Eltern am Training teilnahmen. Die Schüler der beiden Interventionsgruppen gaben überdies im Posttest an, dass sowohl die Wichtigkeit des Themas Berufswahl als auch die allgemeine Zufriedenheit mit der Schule gestiegen waren. Bezüglich der Zufriedenheit mit der Schule zeigte sich in den Interventions- und Kontrollgruppen, dass diese von T1 zu T2 stabil bleibt.

Die Eltern der Interventionsgruppe nahmen nach dem Training die Lehrer als stärkere Unterstützung für ihre Kinder im Bereich der Berufsorientierung wahr. Die eigene Schulzeit wurde im Posttest bei den Eltern der Interventionsklasse negativer, bei den Eltern der Kontrollklassen deutlich positiver beurteilt. Hypothese 1b kann damit teilweise bestätigt werden.

7.2.2 Fragestellung 2 - Detaillierte Wirksamkeit des Trainings

Wie wirken die beiden Module des Trainings auf die programmintendierten Effekte bzw. die Neben- und Folgewirkungen der Eltern und Schüler der Interventionsgruppen?

Mittels multipler hierarchischer Regressionsanalysen wurde geprüft, inwieweit eine positive Bewertung der Intervention die Trainingsvariablen bei Schülern (Komponenten der Berufswahlbereitschaft und der wahrgenommene Elterneinbezug) und Eltern (wahrgenommener Elterneinbezug) beeinflusst. Im Detail wurde davon ausgegangen, dass Schüler, welche vornehmlich Spaß am Training hatten und die Inhalte des Trainings als interessant wahrnahmen, ihre Exploration in die Tiefe, ihre Exploration in die Breite sowie ihre Planung über die Zeit stärker steigerten als jene Jugendliche, die weniger Spaß und Interesse zeigten. Die Jugendlichen, die sich vorrangig vom Lehrer während des Trainings ernst genommen fühlten, würden voraussichtlich ihre berufliche Selbstwirksamkeit stärker steigern als andere, die sich weniger ernst genommen fühlen. Weiterhin wurde erwartet, dass stärkere Anstiege im Elterneinbezug durch die Lehrer auftreten, wenn sowohl Eltern als auch Schüler wahrnehmen, dass der Lehrer eine gute Arbeitsatmosphäre schafft.

Die abhängigen Variablen (Exploration in die Tiefe, Exploration in die Breite, Selbstwirksamkeit, Planung, Elterneinbezug) wurden in jeweils eine multiple Regressionsanalyse zum zweiten Messzeitpunkt als Kriterium, sowie zum ersten Messzeitpunkt als Kontrollvariable, eingefügt. Die Gesamtmittelwerte der einzelnen Items zur Beurteilung der Trainingsbausteine 1 und 2 (interessante Inhalte des Trainings, Spaß am Training, durch Lehrer ernst genommen fühlen) wurden als Prädiktoren verwendet.

Einfluss der Bewertung des Trainings auf Komponenten der Berufswahlbereitschaft. Die hierarchischen Regressionsanalysen in Tabelle 22 zeigen, dass neben der mittleren Stabilität der zwei Explorationsdimensionen, die in beiden Regressionsanalysen 27 Prozent der erklärten Varianz ausmachten, weitere Effekte der Trainingsbeurteilung auf die Veränderungen des Explorationsverhaltens vorhanden waren. Der Faktor „Spaß im Training“ erklärte weitere zehn bzw. elf Prozent der Varianz in beiden Dimensionen. Überdies gab es geringe, aber dennoch bedeutsame, Effekte der Faktoren „Inhalte interessant“ und „vom Lehrer ernst genommen“ auf die Dimension Exploration in die Tiefe.

Die Schüler, die Spaß im Training hatten, die behandelten Inhalte als interessant einschätzten und sich vom Lehrer ernst genommen fühlten, wiesen erhöhte nach außen gerichteten Explorationsaktivitäten auf. Die nach innen gerichteten Explorationsaktivitäten erhöhten sich hingegen vornehmlich durch den im Training wahrgenommenen Spaß.

Tabelle 22: Bedeutung der Trainingsbeurteilung für das Explorationsverhalten der Jugendlichen (zwei hierarchischen Regressionsanalysen)

		Explorationsaktivitäten in die Tiefe T2					Explorationsaktivitäten in die Breite T2				
		r	B	SE B	Beta	Änderung in r^2	r	B	SE B	Beta	Änderung in r^2
1. Schritt											
	AV T1	.52**	.52	.12	.52**	.27	.52**	.57	.14	.52**	.27
2. Schritt											
	AV T1		.49	.12	.49**			.49	.13	.45**	
	Spaß	.36*	.30	.11	.31*	.10	.44**	.33	.11	.34*	.11
3. Schritt											
	AV T1		.45	.11	.46**			.45	.13	.42**	
	Spaß		.10	.14	.11			.19	.15	.19	
	Inhalte interessant	.47**	.36	.17	.32*	.06	.47**	.26	.18	.23	.03
4. Schritt											
	AV T1		.48	.11	.49**			.45	.13	.41**	
	Spaß		.03	.14	.04			.16	.15	.17	
	Inhalte interessant		.34	.16	.30*			.26	.18	.23	
	vom Lehrer ernst genommen	.29*	.35	.16	.26*	.06	.25*	.14	.17	.10	.01

Anmerkung: $n_{\text{Exploration Tiefe}} = 50$; $n_{\text{Exploration Breite}} = 49$; * $p < .05$, ** $p < .01$; Bivariate Korrelationen zwischen den Prädiktoren: Spaß/Inhalte interessant: $r = .66$, $p < .01$; Spaß/vom Lehrer ernst genommen: $r = .32$, $p < .05$; Inhalte interessant/vom Lehrer ernst genommen: $r = .24$, $p < .05$.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse der Regressionsanalyse in Tabelle 23 ist zunächst darauf hinzuweisen, dass sowohl beim Kriterium Selbstwirksamkeit als auch beim Kriterium Planung möglicherweise Suppressioneffekte vorlagen. Die Korrelationstabelle gab bei der Variable Selbstwirksamkeit eindeutig darüber Auskunft, dass diese keinen Zusammenhang mit dem Faktor „Spaß“ aufwies ($r = .05$, n.s.). Daher ist anzunehmen, dass der negativ signifikante Beta-Wert innerhalb der multiplen Regression durch eine positive Korrelation mit einem anderen Prädiktor, möglicherweise „Inhalte interessant“, zustande kam und somit für die Auswertung zu vernachlässigen ist. Ähnlich verhielt es sich beim signifikant negativen Beta-Wert des Faktors „Inhalte interessant“ und dem Kriterium Planung. In diesem Fall lag eine signifikant positive korrelative Beziehung vor ($r = .40$, $p < .01$), daher ist auch dieser Wert für die Interpretation der Regression nicht zu beachten.

Bedeutsame Effekte zeigten sich bei dem Kriterium Selbstwirksamkeit und dem Faktor „vom Lehrer ernst genommen“ sowie bei dem Kriterium Planung und dem Prädiktor „Inhalte interessant“. Die Schüler zeigten zu T2 erhöhte berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, wenn sie sich vom Lehrer ernst genommen fühlten und intensivere Planungsstrategien, wenn sie die Inhalte des Trainings als interessant einschätzten.

Tabelle 23: Bedeutung der Trainingsbeurteilung für Selbstwirksamkeit und Planungsverhalten der Jugendlichen (zwei hierarchischen Regressionsanalysen)

		Berufsbezogene Selbstwirksamkeit T2					Berufsbezogene Planungsstrategien T2				
		r	B	SE B	Beta	Änderung in r ²	r	B	SE B	Beta	Änderung in r ²
1. Schritt											
	AV T1	.48**	.53	.14	.48**	.23	.30*	.38	.17	.30*	.09
2. Schritt											
	AV T1		.63	.15	.57**			.33	.17	.25*	
	Spaß	.05	-.14	.10	-.20	.03	.25*	.15	.11	.18	.03
3. Schritt											
	AV T1		.58	.16	.52**			.38	.16	.30*	
	Spaß		-.22	.12	-.32+			-.12	.14	-.14	
	Inhalte interessant	.23*	.16	.14	.20	.02	.40**	.46	.16	-.47*	.12
4. Schritt											
	AV T1		.60	.15	.54**			.39	.16	.30*	
	Spaß		-.26	.12	-.38*			-.10	.14	-.12	
	Inhalte interessant		.14	.14	.17			.47	.16	.48*	
	vom Lehrer ernst genommen	.23*	.26	.13	.25+	.06	.02	-.12	.15	-.11	.01

Anmerkung: n_{Selbstwirksamkeit} = 50; n_{Planung} = 55; *p < .05, **p < .01; Bivariate Korrelationen zwischen den Prädiktoren: Spaß/Inhalte interessant: r = .66, p < .01; Spaß/vom Lehrer ernst genommen: r = .29, p < .05; Inhalte interessant/vom Lehrer ernst genommen: r = .24, p < .05.

Einfluss der Bewertung des Trainings auf den Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung. Die Regressionsanalyse in Tabelle 24 zeigt, dass neben der mittleren Stabilität des Elterneinbezugs, die bereits 18 Prozent der erklärten Varianz ausmachte, ein weiterer Effekt der Trainingsbeurteilung auf die Veränderung des durch Schüler wahrgenommenen Elterneinbezugs vorhanden war. Der Prädiktor „Inhalte interessant“ erklärte zusätzliche acht Prozent der Varianz. Allerdings gab es innerhalb der Regression, entgegen den Erwartungen, keinen signifikanten Effekt des Prädiktors „Lehrer schaffte nette Arbeitsatmosphäre“ auf das Kriterium.

Tabelle 24: Bedeutung der Trainingsbeurteilung für den Elterneinbezug, eingeschätzt durch Schüler

		Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung T2				
		r	B	SE B	Beta	Änderung in r^2
1. Schritt						
	AV T1	.42**	.42	.13	.42*	.18
2. Schritt						
	AV T1		.42	.15	.43*	
	Spaß	.19	-.01	.14	-.01	.00
3. Schritt						
	AV T1		.46	.15	.46*	
	Spaß		-.27	.18	-.29	
	Inhalte interessant	.30*	.44	.21	.38*	.08
4. Schritt						
	AV T1		.44	.15	.44*	
	Spaß		-.27	.18	-.30	
	Inhalte interessant		.42	.21	.36*	
	vom Lehrer ernst genommen	.26*	.25	.21	.16	.02

Anmerkung: n = 48; *p < .05, **p < .01; Bivariate Korrelationen zwischen den Prädiktoren: Spaß/Inhalte interessant: r = .60, p < .01; Spaß/vom Lehrer ernst genommen: r = .29, n.s.; Inhalte interessant/vom Lehrer ernst genommen: r = .17, n.s.

Die hohe Stabilität des Elterneinbezugs, eingeschätzt durch die Eltern, machte bereits 64 Prozent der erklärten Varianz aus (Tabelle 25). Überdies zeigte sich ein tendenziell signifikanter Effekt des Prädiktors „Lehrer schafft nette Arbeitsatmosphäre“ auf den Elterneinbezug, der weitere sechs Prozent der Varianz erklärte.

Tabelle 25: Bedeutung der Trainingsbeurteilung für den Elterneinbezug, eingeschätzt durch Eltern

		Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung T2				
		r	B	SE B	Beta	Änderung in r ²
1. Schritt						
	AV T1	.80**	.63	.10	.80**	.64
2. Schritt						
	AV T1		.63	.10	.80**	
	Spaß	.08	-.01	.19	-.01	.00
3. Schritt						
	AV T1		.58	.10	.74**	
	Spaß		.01	.18	.00	
	Lehrer: Arbeitsatmosphäre	.43*	.53	.27	.24+	.06
4. Schritt						
	AV T1		.54	.10	.69**	
	Spaß		-.07	.20	-.05	
	Lehrer: Arbeitsatmosphäre		.47	.27	.22	
	Inhalte verständlich	.48*	.20	.29	.15	.02

Anmerkung: n = 25; *p < .05, **p < .01; Bivariate Korrelationen zwischen den Prädiktoren: Spaß/Inhalte interessant: r = -.03, n.s.; Spaß/vom Lehrer ernst genommen: r = .39, p < .05; Inhalte interessant/vom Lehrer ernst genommen: r = .25, n.s.

Zusammenfassung. Es zeigte sich, dass die Explorationsaktivitäten in die Tiefe und in die Breite dann besonders anstiegen, wenn die Jugendlichen Spaß am Training hatten. Zusätzlich führten als interessant wahrgenommene Trainingsinhalte zu gesteigerten Explorationsaktivitäten in die Tiefe und intensiveren Planungsstrategien. Nicht erwartet wurde der signifikante Effekt, dass die Explorationsaktivitäten in die Tiefe stiegen, sobald sich die Schüler durch die Lehrer im Training ernst genommen fühlten. Wie erwartet, erhöhten sich die Selbstwirksamkeitserwartungen bei den Schülern, die sich vom Lehrer im Training ernst genommen fühlten.

Im Bereich des Elterneinbezugs in die schulische Berufsorientierung wurde deutlich, dass dieser, wie erwartet wurde, bei den Eltern stieg, die eine nette Arbeitsatmosphäre durch den Lehrer wahrnahmen. Bei den Schülern hingegen zeigte sich entgegen der Annahme, dass sie den Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung als intensiver wahrnahmen, wenn sie die vermittelten Inhalte als interessant beurteilten.

Gemäß der Hypothese wurden zudem bei Schülern ein Anstieg der Explorationsaktivitäten in die Tiefe durch interessant wahrgenommene Inhalte, gesteigerte Planungsaktivitäten durch Spaß im Training sowie ein verstärkter Elterneinbezug

durch das Schaffen einer guten Atmosphäre durch Lehrer angenommen. Diese Effekte traten nicht auf. Hypothese 2 kann überwiegend bestätigt werden.

7.2.3 Fragestellung 3 - Wirksamkeit des Trainings für das Praktikum der Schüler

Hat das Training Einfluss auf die subjektive Beurteilung des Praktikums?

Die Trainingsmaßnahme wurde thematisch für eine intensive und strukturierte Vor- bzw. Nachbereitung des Praktikums konzipiert. Die Lehrer hatten die Aufgabe, Eltern und Schüler anzuleiten, gemeinsam das Praktikum vorzubereiten und anschließend auszuwerten. Das Praktikum nahm innerhalb der Intervention einen zentralen Stellenwert ein und wurde mit den Schülern gemeinsam vor- und nachbereitet. Daher wurde angenommen, dass erstens die Schüler der Interventionsgruppen den Ertrag des Praktikums zum zweiten Messzeitpunkt generell besser bewerteten, als die Schüler der Kontrollgruppen. Zweitens wurde davon ausgegangen, dass die Schüler der Interventionsgruppen den motivationalen Ertrag des Praktikums dann besser bewerteten, wenn sie mit der Trainingsdurchführung innerhalb der zwei Module stärker zufrieden waren.

Die Interventions- und Kontrollgruppen wurden zunächst mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse hinsichtlich ihrer Unterschiede bezüglich der Praktikumsbewertung verglichen. Anschließend wurden Korrelationsanalysen durchgeführt, um die Zusammenhänge zwischen der Trainingszufriedenheit und der Bewertung des Praktikums zu überprüfen.

Unterschiede zwischen den Interventions- und Kontrollgruppen bezüglich der Praktikumsbewertung. Die Mittelwerte in allen Interventions- und Kontrollgruppen der Schüler zeigten, dass sie das Betriebspraktikum sehr gut bewerteten (Tabelle 26).

Tabelle 26: Mittelwerte und Standardabweichungen der Schüler zur Beurteilung des Praktikums (n = 166)

	M	SD
Mein Praktikum hat mir Spaß gemacht.	3.37	.77
Ich habe etwas über die Aufgaben und Tätigkeiten im Praktikumsberuf gelernt.	3.41	.75
In meinem Praktikum habe ich mich selbst und meine Fähigkeiten besser kennengelernt.	3.27	.77
Das Praktikum hat mich insgesamt in meiner Berufswahl voran gebracht.	3.09	.89

Die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse bei dem vierfach gestuften Faktor Treatment zeigten (Tabelle 27) keine signifikanten Unterschiede bei der Bewertung des Ertrags des Praktikums zwischen den vier Interventions- und Kontrollgruppen.

Tabelle 27: Unterschiede zwischen den Interventions- und Kontrollgruppen bezüglich der Bewertung des Praktikums, inklusive Mittelwerte und Standardabweichungen

	IG_S/E (n = 42)	IG_S (n = 12)	KG_IG (n = 45)	KG (n = 67)
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Mein Praktikum hat mir Spaß gemacht.	3.31 (.84)	3.75 (.45)	3.40 (.84)	3.33 (.73)
		F(3,165) = 1.139, n.s.		
Ich habe etwas über die Aufgaben und Tätigkeiten im Praktikumsberuf gelernt.	3.44 (.77)	3.75 (.45)	3.38 (.78)	3.34 (.77)
		F(3,166) = 1.042, n.s.		
In meinem Praktikum habe ich mich selbst und meine Fähigkeiten besser kennengelernt.	3.26 (.82)	3.58 (.51)	3.26 (.77)	3.23 (.78)
		F(3,166) = .730, n.s.		
Das Praktikum hat mich insgesamt in meiner Berufswahl voran gebracht.	3.24 (.85)	3.25 (.87)	3.00 (.83)	3.03 (.97)
		F(3,166) = .763, n.s.		

Schüler der Interventionsgruppe, die ohne ihre Eltern am Training teilnahmen, zeigten tendenziell höhere Mittelwerte in den Dimensionen Spaß im Praktikum, Aufgaben und Tätigkeiten sowie eigene Fähigkeiten besser kennen gelernt, im Vergleich zu Schülern der anderen Gruppen. Zudem zeigte sich bei dem Item „Das Praktikum hat mich insgesamt in meiner Berufswahl voran gebracht“, dass Schüler

beider Interventionsgruppen dieser Aussage tendenziell stärker zustimmten als Schüler der zwei Kontrollgruppen.

Zusammenhang zwischen der Bewertung des Trainings und der Einschätzung des Praktikums innerhalb der beiden Interventionsgruppen. Tabelle 28 zeigt die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen der Bewertung des Trainingsprogramms und dem Ertrag des Praktikums. Schüler, die Spaß am Training hatten, berichteten ebenso über Spaß im Praktikum. Weiterhin gingen hohe Werte einer positiven Einschätzung der Trainingsinhalte als nützlich und interessant mit hohen Werten erstens bei der Beurteilung des Praktikums als Möglichkeit, Aufgaben und Tätigkeiten im Praktikumsberuf und zweitens sich selbst besser kennen zu lernen, einher. Zusätzlich zeigte sich, dass Schüler, die die Inhalte des Trainings als nützlich einschätzten und sich vom Lehrer ernst genommen fühlten, das Praktikum als stärkere Unterstützung für die eigene Berufswahl wahrnahmen. Letztlich gingen hohe Werte bezüglich einer angenehmen Arbeitsatmosphäre, geschaffen durch den Lehrer, mit hohen Werten in allen Bereichen der Praktikumsbeurteilung einher. Die Zusammenhänge können als mittelhoch bis hoch bezeichnet werden.

Tabelle 28: Bivariate Zusammenhänge zwischen der Bewertung des Trainingsprogramms und dem Ertrag des Praktikums (n = 55)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Das Training KOOPERATION hat mir Spaß gemacht.	-								
2 Die Inhalte des Projekts waren für mich interessant.	.65**	-							
3 Die Inhalte des Projekts waren für mich nützlich.	.57**	.69**	-						
4 Der Lehrer hat mich ernst genommen.	.28*	.21	.24*	-					
5 Der Lehrer hat für eine nette Arbeitsatmosphäre gesorgt.	.24*	.24*	.24*	.50**	-				
6 Mein Praktikum hat mir Spaß gemacht.	.43**	.37**	.41**	.24	.41**	-			
7 Ich habe etwas über die Aufgaben und Tätigkeiten im Praktikumsberuf gelernt.	.23	.32*	.48**	.16	.37**	.72**	-		
8 In meinem Praktikum habe ich mich selbst und meine Fähigkeiten besser kennengelernt.	.25	.31*	.42**	.15	.52**	.67**	.66**	-	
9 Das Praktikum hat mich insgesamt in meiner Berufswahl voran gebracht.	.19	.25	.40**	.38**	.43**	.64**	.60**	.65**	-

Anmerkung: *p < .05, **p < .01.

Zusammenfassung. Signifikante Unterschiede lagen zwischen Schülern der Interventions- und Kontrollklassen hinsichtlich ihrer Bewertung des Praktikums nicht vor. Deskriptiv zeigte sich allerdings eine Tendenz erhöhter Werte der Praktikumsbeurteilung bei Schülern der Interventionsgruppen, insbesondere wenn sie gemeinsam mit ihren Eltern am Training teilnahmen. Die Schüler, die die beiden Trainingsmodule durchliefen und diese positiv bewerteten, hatten tendenziell mehr Spaß im Praktikum und lernten mehr über den Praktikumsberuf sowie ihre eigenen Fähigkeiten. Zudem sind sie der Meinung, dass sie das Praktikum in ihrer Berufswahl voran gebracht hat.

Die mittleren bis hohen Korrelationen zwischen der Beurteilung des Trainings und der Bewertung des Praktikums weisen ergänzend darauf hin, dass eine positive Beurteilung der Intervention mit positiven Bewertungen des Praktikums assoziiert war. So gab es einen Zusammenhang zwischen einer positiven inhaltsbezogenen Einschätzung des Projekts und einem großen Lerneffekt bezüglich berufsrelevanter Tätigkeiten und persönlicher Eigenschaften im Praktikum. Weiterhin ging die Wertschätzung der Trainingsdurchführung durch Lehrer mit einer insgesamt positiven Beurteilung des Praktikums für die gesamte Berufswahl einher. Hypothese 3 kann daher bestätigt werden.

7.2.4 Fragestellung 4 - Differenzielle Effekte des Trainings

Hat das Training für Schüler und Eltern der Interventionsgruppen eine unterschiedliche Wirkung, je nach individuellen Voraussetzungen?

Neben den bisher berichteten Daten der Ergebnisevaluation interessierte bei der Auswertung des Trainings, ob die Kombination aus Vorbedingungen der Schüler und Eltern sowie der Zugehörigkeit zu einer der zwei Interventionsgruppen das Erreichen der Trainingsziele fördern. Dabei wurde davon ausgegangen, dass die Trainingsvariablen in Abhängigkeit zur Zugehörigkeit zu einer Interventionsgruppe und in Kombination mit einer bestimmten Voraussetzung (Unterstützung durch die Eltern bzw. Lehrer), die bereits vor dem Training vorhanden war, die Vorhersage der Trainingsvariablen bedingte.

Fühlte sich demzufolge ein Schüler bereits vor dem Training von seinen Eltern unterstützt und nahm dann am Trainingsprogramm mit seinen Eltern teil, ist anzunehmen, dass dieser Schüler stärker vom Training profitierte als beispielsweise Schüler der Interventionsgruppe, die diese Voraussetzung nicht erfüllten und ohne Eltern am Training teilnahmen. Angenommen wurde dementsprechend kein linearer Zusammenhang zwischen der jeweiligen Voraussetzung in allen Gruppen und der Auswirkung auf die Trainingsvariablen, sondern das Zusammentreffen bestimmter Kombinationen von Prädiktorausprägungen. Methodisch wurden diese Kombinationen mittels einer Regression mit Interaktion (Aguinis, 2004; Jaccard & Turrisi, 2003) untersucht.

Einfluss verschiedener Voraussetzungen vor dem Training auf Komponenten der Berufswahlbereitschaft der Schüler. Es wurde erwartet, dass die Schüler die gemeinsam mit ihren Eltern am Training teilnahmen (IG_S/E) und sich bereits vor dem Training stark von ihren Eltern unterstützt fühlten (hohe wahrgenommene Elternunterstützung), stärkere Explorationsaktivitäten in die Breite und erhöhte Selbstwirksamkeitserwartungen zeigten. Weiterhin wurde angenommen, dass die Schüler, die mit ihren Eltern am Training teilnahmen (IG_S/E) und sich bereits vor dem Training stark von ihren Lehrern unterstützt fühlten, eher in die Tiefe explorierten und deutlichere Planungsaktivitäten zeigten als die Schüler, die diese Voraussetzungen nicht erfüllten.

Tabelle 29 zeigt die Ergebnisse der Regressionsanalyse für das Kriterium Planung zum zweiten Messzeitpunkt sowie den Prädiktoren Planung und Unterstützung durch Lehrer zu T1, der Dummyvariable (IG_S vs. IG_S/E) sowie dem Interaktionsterm (Dummyvariable x Unterstützung Lehrer). Es zeigte sich ein negativ signifikanter Interaktionseffekt ($Beta = -.63, p < .05$). Die Betrachtung der Einzelregressionen mit dem Kriterium Planung zu T2 und den Prädiktoren Planung und Lehrerunterstützung zu T1 (Anhang D) zeigten, dass in der IG_S/E kein Effekt der Lehrerunterstützung auf die Planungsaktivitäten zu T2 vorhanden war ($Beta = -.11, n.s.$). In der Interventionsgruppe, in der nur die Schüler am Training teilnahmen (IG_S), zeigte sich ein tendenzieller Effekt des Prädiktors auf das Kriterium ($Beta_{IG_S} = .45, p < .07$).

Tabelle 29: Bedeutung der Unterstützung von Lehrern und der Zugehörigkeit zu den zwei Interventionsgruppen für die Planungsstrategien der Jugendlichen (Regression mit Interaktion)

		Berufsbezogene Planungsstrategien T2				
		IG_S/E vs. IG_S				Änderung in r^2
		r	B	SE B	Beta	
1. Schritt	AV T1	.31*	.40	.17	.31*	.09
2. Schritt	AV T1		.40	.17	.31*	
	Unterstützung L	.02	-.02	.11	-.02	.00
3. Schritt	AV T1		.40	.17	.31*	
	Unterstützung L		-.01	.11	-.02	
	Dummy	.02	.07	.19	.05	.00
4. Schritt	AV T1		.41	.17	.31*	
	Unterstützung L		.49	.31	.57	
	Dummy		.14	.19	-.10	
	Interaktion	-.07	-.58	.33	-.63*	.05

Anmerkung: n = 54; +p < .07, *p < .05, **p < .01.

Zur Veranschaulichung der Ausrichtung des Effekts wurde ein Interaktionschart²⁵ (Jose, 2008) erstellt (Abbildung 10). Diese Abbildung stellt auf der x-Achse die berufsbezogene Unterstützungsleistungen der Lehrer und auf der y-Achse die berufsbezogenen Planungsstrategien der Schüler dar. Zusätzlich sind die zwei Interventionsgruppen (IG_S/E in blau, 1; IG_S in rot, 0) und deren Entwicklung über die Zeit abgebildet. Die Graphik verdeutlicht, dass die Planungsstrategien der Schüler der IG_S über die Zeit in Verbindung mit einer als intensiv wahrgenommenen Unterstützung durch die Lehrer stärker anstiegen, als die Werte der Schüler in der IG_S/E.

²⁵ Erstellt durch
files/modgraph/modgraph.php)

ModGRaph

(<http://www.victoria.ac.nz/psyc/paul-jose->

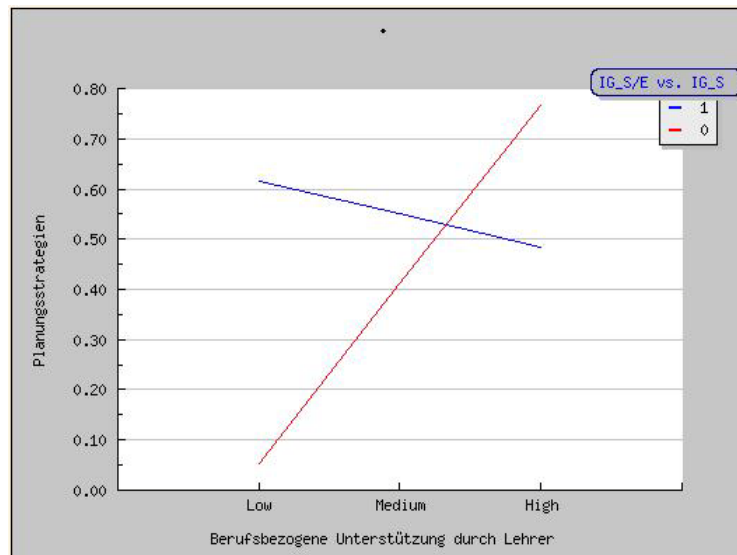


Abbildung 10: Interaktionseffekt der Schüler bezüglich ihrer berufsbezogenen Planungsstrategien

Für das Kriterium Exploration in die Weite zu T2 (Tabelle 30) zeigte sich ein bedeutsamer Haupteffekt zwischen der Elternunterstützung und den Explorationsaktivitäten der Schüler ($Beta = -.32, p < .05$). Dieser beschreibt, dass in beiden Gruppen die Explorationsaktivitäten zu T2 durch die vorhandene Unterstützung der Eltern zum ersten Messzeitpunkt anstiegen.

Tabelle 30: Bedeutung der Unterstützung von Eltern und der Zugehörigkeit zu den zwei Interventionsgruppen für die Exploration in die Weite (Regression mit Interaktion)

		Explorationsaktivitäten in die Weite T2				
		IG_S/E vs. IG_S				Änderung in r^2
		r	B	SE B	Beta	
1. Schritt	AV T1	.50**	.54	.13	.51**	.25
2. Schritt	AV T1		.36	.15	.34*	
	Unterstützung E	.49**	.37	.16	.32*	.07
3. Schritt	AV T1		.36	.15	.34*	
	Unterstützung E		.37	.16	.32*	
	Dummy	-.01	.00	.21	.00	.00
4. Schritt	AV T1		.37	.15	.34*	
	Unterstützung E		.58	.41	.50	
	Dummy		.04	.22	.02	
	Interaktion	.44**	-.24	.42	-.20	.00

Anmerkung: $n = 50$; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Für das Kriterium Exploration in die Tiefe zu T2 (Tabelle 31) und dem Prädiktor berufsbezogene Unterstützung durch Lehrer zu T1 fand sich ein tendenziell signifikanter Interaktionseffekt ($Beta = -.64, p < .07$), der allerdings einen Suppressioneffekt aufwies. Es gab keine signifikante bivariate Korrelation zwischen Unterstützung durch Lehrer zu T1 und Exploration in die Tiefe zu T2 ($r = .14$). Bei der Aufnahme des Interaktionsterms im vierten Schritt wurde der Prädiktor allerdings signifikant. Dadurch traten statistische Verzerrungen auf. Aus diesem Grund müssen die Regressionsanalysen mit Interaktion durch die Betrachtung der einzelnen Regressionen validiert werden.

Die Einzelregressionsanalysen zeigten in der IG_S/E keinen Effekt der Lehrerunterstützung auf die Explorationsaktivitäten zu T2 ($Beta = .14, n.s.$). In der Interventionsgruppe, in der nur die Schüler am Training teilnahmen (IG_S), zeigte sich ein tendenzieller Effekt des Prädiktors auf das Kriterium ($Beta = .48, p < .07$). Damit wurde der Interaktionseffekt bestätigt.

Tabelle 31: Bedeutung der Unterstützung von Lehrern und der Zugehörigkeit zu den zwei Interventionsgruppen für die Exploration in die Tiefe (Regression mit Interaktion)

		Explorationsaktivitäten in die Tiefe T2				
		IG_S/E vs. IG_S				Änderung in r^2
		r	B	SE B	Beta	
1. Schritt	AV T1	.52**	.52	.12	.52**	.27
2. Schritt	AV T1		.53	.12	.53**	
	Unterstützung L	.14	.16	.12	.16	.03
3. Schritt	AV T1		.53	.12	.53**	
	Unterstützung L		.16	.12	.16	
	Dummy	.03	-.02	.21	-.01	.00
4. Schritt	AV T1		.52	.12	.52**	
	Unterstützung L		.76	.36	.76*	
	Dummy		.01	.21	.00	
	Interaktion	.06	-.67	.39	-.64+	.05

Anmerkung: $n = 49$; + $p < .07$, * $p < .05$, ** $p < .01$.

Um die Ausrichtung des Effekts eindeutig interpretieren zu können, wurde auch hier ein Interaktionschart (Jose, 2008) erstellt (Abbildung 11). In dieser Abbildung wurden auf der x-Achse die berufsbezogenen Unterstützungsleistungen der

Lehrer und auf der y-Achse die Explorationsaktivitäten der Schüler in die Tiefe dargestellt. Zusätzlich sind die zwei Interventionsgruppen (IG_S/E in blau, 1; IG_S in rot, 0) und deren Entwicklung über die Zeit abgebildet. Es zeigte sich, dass die Explorationsaktivitäten der Schüler der IG_S über die Zeit in Verbindung mit einer als intensiv wahrgenommenen Unterstützung durch die Lehrer stärker ansteigen, als die Werte der Schüler in der IG_S/E.

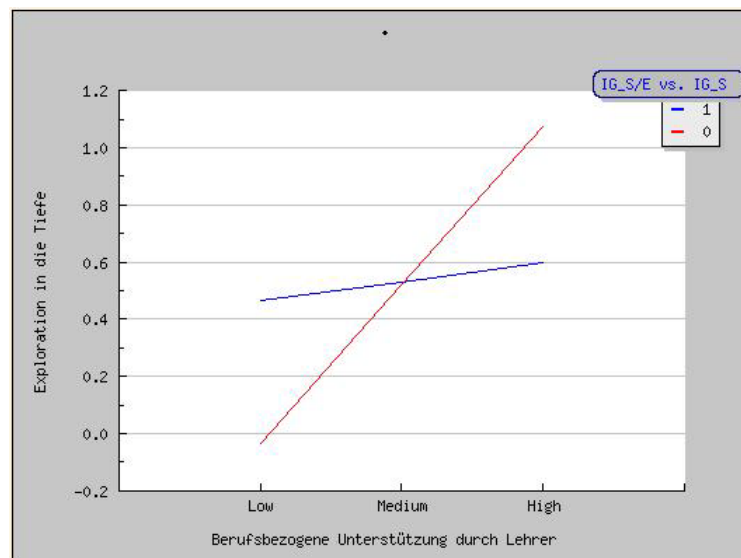


Abbildung 11: Interaktionseffekt der Schüler bezüglich ihrer Explorationsaktivitäten in die Tiefe

In den Regressionen für die letzte Dimension der Berufswahlbereitschaft, die berufsbezogene Selbstwirksamkeit, zeigte sich kein Interaktionseffekt, allerdings ein Haupteffekt ($\beta = .25$, $p < .07$) (Tabelle 32). Das könnte bedeuten, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen zu T2 in den zwei Gruppen durch einen als hoch wahrgenommene Elternunterstützung vorhergesagt wurden.

Tabelle 32: Bedeutung der Unterstützung von Eltern und der Zugehörigkeit zu den zwei Interventionsgruppen für die berufsbezogene Selbstwirksamkeit der Jugendlichen (Regression mit Interaktion)

		Berufsbezogene Selbstwirksamkeit T2				
		IG_S/E vs. IG_S				Änderung in r^2
		r	B	SE B	Beta	
1. Schritt	AV T1	.50**	.55	.14	.50**	.25
2. Schritt	AV T1		.45	.15	.40*	
	Unterstützung E	.40*	.21	.11	.24+	.05
3. Schritt	AV T1		.43	.15	.39*	
	Unterstützung E		.21	.11	.25+	
	Dummy	-.15	-.10	.15	-.08	.01
4. Schritt	AV T1		.43	.15	.39*	
	Unterstützung E		.23	.34	.27	
	Dummy		-.10	.16	-.08	
	Interaktion	.35*	.02	.35	-.03	.00

Anmerkung: n = 51; +p < .07, *p < .05, **p < .01.

Einfluss verschiedener Voraussetzungen vor dem Training auf den Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung bei Schülern und Eltern. Bei den Eltern und Schülern der Interventionsgruppe, die beide am Training teilnahmen und bereits vor dem Training angaben, dass sie oder ihr Kind von den Lehrern unterstützt werden, wurde eine verstärkte Wahrnehmung der Integration der Eltern durch die Lehrer in die schulische Berufsorientierung im Rahmen der Intervention erwartet.

Die Ergebnisse der Regressionsanalyse für das Kriterium durch Schüler eingeschätzter Elterneinbezug zu T2, der Gruppenvariable, der Unterstützung durch Lehrer sowie dem daraus berechneten Interaktionsterm als Prädiktoren sind in Tabelle 33 zusammengefasst. Es zeigte sich kein Interaktionseffekt.

Tabelle 33: Bedeutung der Unterstützung von Lehrern und der Zugehörigkeit zu den zwei Interventionsgruppen für den durch Schüler eingeschätzten Elterneinbezug in die Schule (Regression mit Interaktion)

		Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung T2				
		IG_S/E vs. IG_S				Änderung in r^2
		r	B	SE B	Beta	
2. Schritt		.42**	.42	.13	.42*	.17
	AV T1		.35	.14	.35*	
	Unterstützung L	.31*	.16	.14	.17	.02
3. Schritt						
	AV T1		.37	.15	.38*	
	Unterstützung L		.15	.14	.15	
	Dummy	-.05	-.17	.20	-.11	.01
4. Schritt						
	AV T1		.37	.15	.38*	
	Unterstützung L		.17	.34	.17	
	Dummy		-.16	.21	-.11	
	Interaktion	.29*	-.02	.37	-.02	.00

Anmerkung: n = 49; +p < .07, *p < .05, **p < .01.

Für das Kriterium durch Eltern eingeschätzter Elterneinbezug zu T2 gab es innerhalb der hierarchischen Regressionsanalyse keinen signifikanten Effekt zwischen der Lehrerunterstützung zu T1 und deren Vorhersage auf den Elterneinbezug zu T2 (Tabelle 34).

Tabelle 34: Bedeutung der Unterstützung von Lehrern für den durch Eltern eingeschätzten Elterneinbezug in die Schule (hierarchische Regression)

		Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung T2				
		IG				Änderung in r^2
		r	B	SE B	Beta	
1. Schritt						
	AV T1	.81**	.66	.10	.81**	.66
2. Schritt						
	AV T1		.61	.14	.76**	
	Unterstützung L	.59*	.07	.14	.09	.66

Anmerkung: n = 23; *p < .05, **p < .01.

Zusammenfassung. Insgesamt zeigten die Regressionsanalysen mit Interaktion, dass die negativ signifikanten Interaktionseffekte für die Kriterien Planung und Exploration in die Tiefe darüber Auskunft gaben, dass es für die Schüler der IG_S

einen Zusammenhang mit der Vorbedingung Unterstützung durch Lehrer gab, während dieser in der IG_S/E nicht bestand.

Bei den Kriterien Exploration in die Weite und Selbstwirksamkeit lag ein signifikanter Haupteffekt vor. Dieser zeigt, dass in beiden Interventionsgruppen die Explorationsaktivitäten und die Selbstwirksamkeitserwartungen zu T2 durch die vorhandene Unterstützung der Eltern zum ersten Messzeitpunkt anstiegen.

Keine Effekte zeigten sich für das Kriterium wahrgenommener Elterneinbezug in die Schule, sowohl durch Schüler als auch Eltern. Hypothese 4 kann somit teilweise bestätigt werden.

8 Diskussion

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, eine Interventionsmaßnahme zur Unterstützung der Berufswahlbereitschaft Jugendlicher durch den Elterneinbezug in die Schule zu entwickeln, zu implementieren und zu evaluieren. Dies geschah auf der Basis von aktuellen Forschungsarbeiten zur beruflichen Entwicklung Jugendlicher sowie zur Zusammenarbeit zwischen den Sozialisationsinstanzen Schule und Elternhaus. Die Intervention legte den Fokus auf die gezielte Vor- und Nachbereitung des Schülerbetriebspraktikums und die Förderung zentraler Kompetenzen der Berufswahlbereitschaft.

In diesem abschließenden Kapitel der Arbeit werden zunächst die wichtigsten Ergebnisse der Prozess- und Ergebnisevaluation zusammengefasst und diskutiert. Daran anschließend werden die methodischen Einschränkungen der Studie benannt. Allgemeine Hinweise zur Durchführung von Interventionsmaßnahmen in Schulen und ein Ausblick auf zukünftige relevante Forschungsschritte schließen das Kapitel ab.

8.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

8.1.1 Prozessevaluation

Innerhalb der Prozessevaluation wurde überprüft, wie die Teilnehmer die Umsetzung und Ausführung der zwei Trainingsbausteine einschätzten. Schüler und Eltern sollten einschätzen, a) ob die angestrebten Lernziele des Trainings erreicht wurden, b) wie sie das Programm akzeptierten und c) wie sie die Güte der Trainingsdurchführung durch die Lehrer einschätzten.

Dabei zeigte sich dass die Interventionsmaßnahme von den Teilnehmern insgesamt sehr gut akzeptiert wurde. Schüler und Eltern hatten Spaß am Programm, schätzten den berufsbezogenen Nutzen als sehr hoch und die Umsetzung der Inhalte als sehr gelungen ein. Am Ende des Trainings nahmen die Jugendlichen die Hilfe der Eltern in der Berufsorientierung stärker wahr. Aus Sicht der Schüler förderte das Training

damit die Kompetenzen der Eltern im Bereich der Berufsorientierung. Ein ähnlicher Trend war bei den Eltern erkennbar, der jedoch keine statistische Signifikanz erreichte.

Mögliche Gründe für die positive Einschätzung der Interventionsmaßnahme könnten die konkret und praxisnah formulierten Übungen sowie die individuelle Anleitung durch die Lehrer sein. Die positive Beurteilung der Maßnahme über die Zeit hinweg kann zusätzlich durch die individuellen Rückmeldungen von der Projektleiterin an die Lehrer gefördert worden sein. Diese Rückmeldungen nach dem ersten Baustein beinhalteten ein Feedback zur Anleitung der Bausteine, die erneute Vermittlung der positiven Grundhaltung gegenüber den Eltern und den wiederholten Hinweis, individuell auf die einzelnen Teilnehmer einzugehen. Dadurch wurde möglicherweise die Qualifikation der Lehrer zur Trainingsdurchführung erhöht und ihre Identifikation mit der Maßnahme gestärkt. Im Nachgang zum ersten Trainingsbaustein und dem anschließenden Feedback an die Lehrer konnten in der gesamten Trainingsumsetzung positive Effekte der Teilnehmer verzeichnet werden. Dies bestätigt der statistisch signifikante Befund, dass die Schüler die Vermittlung der Trainingsinhalte im zweiten Baustein besser einschätzten als im ersten Baustein.

8.1.2 Ergebnisevaluation

Im Rahmen der Ergebnisevaluation wurde untersucht, ob und wie die Intervention auf die verschiedenen Trainingsvariablen und Nebenprodukte wirkte. Desweiteren interessierte, wie die Beurteilung der Trainingsbausteine mit der Veränderung der Trainingsvariablen assoziiert war. Abschließend wurden die Zusammenhänge zwischen der Intervention und dem Erleben bzw. dem Nutzen des Praktikums sowie den Auswirkungen bestimmter Vorbedingungen (z.B. Unterstützung durch Eltern) auf die Durchführung des Trainings überprüft.

Fragestellung 1 - Ist das Training für die Schüler und Eltern der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe wirksam? Hier wurde bezüglich der programmintendierten Trainingsvariablen erwartet, dass die Jugendlichen, die am Training teilnahmen, nach dem Training einen Anstieg zentraler Kompetenzen der Be-

rufswahlbereitschaft (Exploration, Planung sowie Selbstwirksamkeit) verzeichneten. Darüber hinaus wurde angenommen, dass die Eltern und Schüler, die am Training teilnahmen, den Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung nach dem Training höher bewerteten als vorher.

Die Ergebnisse zeigten hinsichtlich der programmintendierten Effekte, dass die vorliegende Intervention bei den Schülern beider Interventionsgruppen die Explorationsaktivitäten in die Tiefe steigerte. Lag eine konkrete Unterstützung der Explorationsaktivitäten durch die individuelle Anleitung der Lehrer nicht vor, wie dies in den Kontrollgruppen der Fall war, konnten keine verstärkten Explorationsaktivitäten in die Tiefe verzeichnet werden. Dieser Effekt zeigte sich sowohl bei Schülern, die allein am Training teilnahmen, als auch bei Schülern, die gemeinsam mit ihren Eltern am Training teilnahmen. Zu diesem Zeitpunkt der Berufsorientierung schienen die Lehrer eine eventuell fehlende Unterstützung der Eltern kompensieren zu können (vgl. Mayhack & Kracke, 2009).

In der Interventionsgruppe, in der Schüler und Eltern gemeinsam am Training teilnahmen, fand sich zusätzlich eine statistisch signifikante Erhöhung der berufsbezogenen Planungsstrategien. Da die Förderung von Planungskompetenzen verschiedener Aktivitäten in der Schule häufig vernachlässigt wird, schien es für die Jugendlichen hilfreich zu sein, Lehrer und Eltern an ihrer Seite zu haben. Während Eltern den Heranwachsenden vor allem emotionalen Rückhalt boten, trugen Lehrer durch ihre inhaltliche Kompetenz zum Strukturieren der Aufgaben bei (vgl. Beinke, 2000; Kracke & Noack, 2005; Rademacker, 2002). Diese Befunde bestätigen Bronfenbrenners (1981) und Epsteins (1992) Annahmen, dass sich die Zusammenarbeit der Sozialisationsinstanzen positiv auf die Entwicklung von Jugendlichen auswirkt (vgl. auch Eccles & Harold, 1996).

Entgegen den Erwartungen zeigte sich, dass die Explorationsaktivitäten in die Breite, die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen sowie der von den Schülern wahrgenommene Elterneinbezug in allen Interventions- und Kontrollgruppen über die Zeit anstiegen. Der Anstieg der Explorationsaktivitäten in die Breite ist eventuell damit erklärbar, dass sich die Schüler der 7. bis 9. Klassen insgesamt in einer Entwicklungsphase befinden, in der die Suche nach berufsbezogenen Informationen, die für sie passend bzw. interessant sind, verstärkt forciert wird (Kracke,

2001). Neben der vorliegenden Intervention wurden zudem weitere Maßnahmen zur beruflichen Orientierung an den Schulen durchgeführt. Thematisch sind diese sehr häufig im Bereich der Exploration angesiedelt (Thüringer Kultusministerium, 2001; Thillm, 2000, 2004). Innerhalb der Studie konnte nicht kontrolliert werden, inwieweit die bereits vorhandenen Maßnahmen zur Berufswahl die eigene Intervention beeinflussten. Zudem hatten die Lehrer der Interventionsgruppen auch weiterhin Kontakt (in Projekten, im Unterricht etc.) mit Schülern der Kontrollgruppen. Denkbar wäre daher, dass Inhalte, die ursprünglich zum Training gehörten, in veränderter Form auch mit Schülern der Kontrollgruppen bearbeitet oder zumindest besprochen wurden. Ohne das konkrete Training innerhalb der Kontrollgruppen genügten eventuell allein die Präsenz der Lehrer und deren Aufmerksamkeit bezüglich dieses Themas, um die Schüler anzuregen, sich relevante Informationen zur Berufswahl einzuholen.

Möglicherweise stehen die verstärkten Explorationsaktivitäten in die Breite auch mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler in Verbindung. Durch die erhöhte Beschäftigung mit dem Thema Berufswahl könnten, zumindest kurzfristig, auch die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen gestiegen sein.

Bezüglich des in allen Interventions- und Kontrollgruppen gestiegenen Elterneinbezugs ist denkbar, dass sich die Schüler der Interventionsgruppen über die Maßnahme und deren Inhalte mit den Schülern der Kontrollgruppen unterhielten (z.B. auf dem Pausenhof, im Bus, bei Projekten). Zudem könnten die Lehrer, die das Training durchgeführt haben, mit Schülern der Kontrollklassen über die Interventionsmaßnahme und deren Idee, die Berufsorientierung der Schüler gemeinsam mit den Eltern zu unterstützen, gesprochen haben. Sowohl über die Mitschüler als auch über die Lehrer könnten die Schüler die indirekte Botschaft erhalten haben, dass die Lehrer die Eltern verstärkt in die Schule einbeziehen und sich intensiv um die Schüler kümmern. Beide Vorgehensweisen hatten somit möglicherweise positive Auswirkungen auf den wahrgenommenen Elterneinbezug in der Berufsorientierung.

Bei den befragten Eltern war bezüglich des wahrgenommenen Einbezugs in die schulische Berufsorientierung ausschließlich innerhalb der Interventionsgruppe über die Zeit ein Anstieg zu verzeichnen. Darin spiegelte sich u.a. das Bemühen der Lehrer um die Eltern innerhalb der Maßnahme wider. Die Interventionsmaßnahme

konnte damit wie erwartet diejenigen Eltern erreichen, die an ihr teilnahmen. Dieser positive Effekt könnte durch das Zusammenspiel von individueller Bearbeitung und Auseinandersetzung mit berufswahlrelevanten Themen sowie der Präsenz der Lehrer vor Ort entstanden sein. Diese Ergebnisse stützen frühere Befunde zur Gestaltung von schulischen Veranstaltungen mit und für Eltern (Aurin, 1990; Becker, 2005; Bernitzke & Schlegel, 2004; Henderson & Mapp, 2002; Pena, 2000). Demnach können sich die Eltern als Partner der Lehrer ihrer Kinder wahrnehmen, wenn der Lehrer zunächst die Initiative gegenüber den Eltern ergreift und eine gute Atmosphäre schafft. Dies ist der erste Schritt zu einer positiven Beziehungsgestaltung (vgl. auch Eccles & Harold, 1996).

Hinsichtlich der Nebenprodukte der Intervention wurde angenommen, dass die Jugendlichen und Eltern, die am Training teilnahmen, eine erhöhte berufsbezogene Unterstützung der Lehrer wahrnahmen, während sich bei Schülern, die nicht am Training teilnahmen, keine Veränderung zeigen sollten. Es wurde erwartet, dass Schüler und Eltern der Interventionsgruppen nach dem Training eine gesteigerte Wichtigkeit des Themas Berufswahl sowie eine erhöhte allgemeine Zufriedenheit mit der Schule äußerten. Weiterhin wurde die Annahme getroffen, dass die Eltern der Interventionsgruppe nach dem Training ihre eigene Schulzeit negativer wahrnahmen als zu Beginn des Trainings.

Die Analyse der Effekte bei den Schülern ergab eine Zunahme der Wichtigkeit des Themas Berufswahl und der Zufriedenheit mit der Schule innerhalb der Interventionsgruppen. Diese Ergebnisse stehen mit früheren Befunden im Einklang, die belegen, dass durch mehr Kontakt zwischen Familien und Schulen das gegenseitige Verständnis und Interesse wächst (Epstein, 1992; Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006; Neuenschwander et al., 2005). Bezüglich der Wichtigkeit der eigenen Berufswahl könnten die Beschäftigung mit diesem Thema sowie die zeitliche und inhaltliche Präsenz von Eltern und Lehrern dazu geführt haben, dass die Jugendlichen dem Thema Berufswahl mehr Aufmerksamkeit schenkten und es für sie daher auch subjektiv an Bedeutung gewann. Die Zufriedenheit mit der Schule stieg insbesondere in der Interventionsgruppe, in der die Schüler allein am Training teilnahmen. Lediglich ein leichter Anstieg war zu verzeichnen, wenn auch die Eltern an

der Maßnahme teilnahmen. Damit sind bereichsspezifische Trainings, in denen sich Lehrer für die Belange der Schüler engagieren, mit einer allgemeinen Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Schule assoziiert.

In allen vier Interventions- und Kontrollklassen der Schüler zeigte sich, dass die berufsbezogene Unterstützung durch die Lehrer über die Zeit anstieg. Der stärkste Anstieg war in der Interventionsgruppe zu verzeichnen, in der die Schüler allein an der Maßnahme teilnahmen. Diese gruppenübergreifenden Effekte können durch die Präsenz der Lehrer in den Interventions- und Kontrollgruppen entstanden sein. Es wird zudem vermutet, dass die Lehrer mit den Schülern aller Gruppen über die Maßnahme sprachen und dadurch den Heranwachsenden verdeutlichten, dass die berufliche Zukunft der Schüler eine wichtige Aufgabe der Lehrer ist (Metheny, McWhirter & O'Neil, 2008; Schudy, 2002).

Ein Anstieg der berufsbezogenen Unterstützung durch Lehrer erfolgte auch in der Wahrnehmung der Eltern, allerdings ausschließlich in der Interventionsgruppe. Durch die Teilnahme an der Maßnahme konnten die Eltern erleben, dass die Lehrer um ihre Kinder bemüht waren und sich um die Belange der Heranwachsenden kümmerten (vgl. auch Metheny, McWhirter & O'Neil, 2008).

Erwartungsgemäß verschlechterten sich die Einstellungen zur eigenen Schulzeit signifikant bei den Eltern der Interventionsgruppe und verbesserten sich in den Kontrollgruppen. Anzunehmen ist, dass die Eltern der Interventionsgruppe in der vorliegenden Maßnahme positive Erfahrungen mit der Schule und den Lehrern machten. Diese Befunde werden durch frühere Ergebnisse gestützt (Mapp, 2002). Das Engagement der Lehrer sowie die ansprechenden und interessanten Inhalte des Trainings ließen die Eltern ihre eigene Schulzeit und Erfahrungen wahrscheinlich kritischer betrachten und einen neuen Anker zur Beurteilung der Schule setzen. Zum zweiten Messzeitpunkt nahmen sie wahr, was sie sich für sich selbst gewünscht hätten und bewerteten die eigene Schulzeit dadurch negativer. Das Gegenteil ist in der Kontrollgruppe der Fall. Diese Eltern haben keine positiven Erfahrungen im Training sammeln können. Die eigene Schulzeit wurde daher als vergleichbar oder sogar besser eingeschätzt.

Fragestellung 2 - Wie wirken die beiden Module des Trainings auf die programmintendierten Variablen bzw. die Neben- und Folgeprodukte der Eltern und Schüler der Interventionsgruppen? Innerhalb der zweiten Fragestellung wurde erwartet, dass Schüler, welche vornehmlich Spaß am Training hatten und die Inhalte des Trainings als interessant wahrnahmen, höhere Werte in den Komponenten Exploration in die Tiefe, Exploration in die Breite und Planung aufwiesen. Bei den Jugendlichen, die sich vorrangig vom Lehrer während des Trainings ernst genommen fühlten, wurde ein Anstieg der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit vermutet. Der Elterneinbezug würde dann innerhalb der Interventionsgruppen am stärksten ansteigen, wenn sowohl Eltern als auch Schüler intensiv wahrnahmen, dass der Lehrer eine gute Arbeitsatmosphäre schaffte.

Die Betrachtung der Schülerergebnisse bezüglich des Zusammenhangs zwischen der Trainingsbeurteilung und den zu trainierenden Variablen zeigte, dass der in der Intervention empfundene Spaß positiv mit beiden Ausprägungen der Explorationsaktivitäten assoziiert war. Wurden die Trainingsinhalte als interessant wahrgenommen, stiegen die Explorationsaktivitäten in die Tiefe, die Planungsstrategien und der wahrgenommene Elterneinbezug. Diese Befunde gehen mit den Annahmen von Petty, Wegener und Fabrigar (1997) sowie Wahl (2002) einher, die gezeigt haben, dass positive Emotionen mit einer Erhöhung der zu trainierenden Variablen assoziiert sind. Nahmen die Jugendlichen eine angenehme Atmosphäre wahr und hatten dadurch Spaß in der Maßnahme, bewirkten diese positiven Emotionen einen Anstieg der Trainingsvariablen (Bailey, Hughes & Moore, 2004; Becker, 2005; Bernitzke & Schlegel, 2004; Brown & Krane, 2000).

Fühlten sich die Schüler zudem vom Lehrer ernst genommen, verstärkten sich die Explorationsaktivitäten in die Tiefe ebenso wie die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass eine positive Beziehung der Heranwachsenden zu ihren Lehrern zu positiven Emotionen bei den Jugendlichen führte und die relevanten Kompetenzen förderte (vgl. auch Bailey, Hughes & Moore, 2004; Brown & Krane, 2000). Die Jugendlichen benötigten scheinbar eine erwachsene Person, die sie zu verschiedenen Aktivitäten anleitete und ihnen beim Zugang zu verschiedenen Informationsquellen behilflich war. Zudem erhöhten sich die Selbstwirksamkeitserwartungen, sofern die Jugendlichen das

Gefühl hatten, ernst genommen zu werden und die Möglichkeit zu haben, sich mit ihren Ängsten, Bedenken und Fragen auseinander zu setzen. Inhaltlich interessante Angebote halfen den Jugendlichen ergänzend, Planungsstrategien auszuprobieren bzw. gezielte berufsbezogene Informationen einzuholen (Lipowsky, 2004; Wahl, 2002).

Bei den Eltern stand der wahrgenommene Elterneinbezug mit der durch die Lehrer geschaffenen Arbeitsatmosphäre in Zusammenhang. Erst wenn sie sich aufgrund einer positiven und angenehmen Arbeitsatmosphäre in der Intervention wohl fühlten, konnten sie eine Initiative des Lehrers wahrnehmen, sie stärker in die Schule einzubeziehen (Bernitzke & Schlegel, 2004; Becker, 2005; Brown & Krane, 2000; Bailey, Hughes & Moore, 2004).

Fragestellung 3 - Hat das Training Einfluss auf die subjektive Beurteilung des Praktikums? Bezüglich dieser Fragestellung bestand die Annahme, dass die Schüler der Interventionsgruppen die Effektivität des Praktikums (Motivation, Nutzen, Güte der Inhalte) generell besser einschätzten als die Schüler der Kontrollgruppen. Es wurde zudem erwartet, dass innerhalb der Interventionsgruppen die Schüler, die mit der Trainingsdurchführung innerhalb der zwei Module stärker zufrieden waren (d.h. Spaß im Training hatten, die Inhalte positiv beurteilten und sich vom Lehrer ernst genommen fühlten), den Nutzen des Praktikums besser beurteilten.

Es zeigte sich, dass die Schüler der Interventionsgruppen das Praktikum tatsächlich besser bewerteten als die Schüler der Kontrollgruppen. Die Schüler der Interventionsgruppen berichteten, dass sie während des Praktikums mehr Spaß hatten und mehr über sich selbst und über den Praktikumsberuf lernten als die Kontrollgruppenschüler. Diese Ergebnisse gehen mit den Annahmen von Jonassen und Land (2000) sowie Wiater (2004) einher, nach denen eine gezielte Vor- und Nachbereitung des Schülerbetriebspraktikums den Nutzen für die Jugendlichen erhöhe. Entgegen der Annahme, dass die Schüler am meisten von den Auswirkungen des Trainings auf das Praktikum profitierten, wenn sie mit ihren Eltern am Training teilnahmen, bewerteten Schüler, die allein teilnahmen, das Praktikum tendenziell besser. Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Schüler zwar eine Anregung zur optimalen Praktikumsdurchführung benötigten, die Intervention mit den Eltern aber

nicht zwingend notwendig war. Vielmehr war für die Heranwachsenden hilfreich, wenn ihnen die Lehrer mit ihrer inhaltlichen Kompetenz strukturierend zur Seite standen und sie damit unterstützten (vgl. auch Rademacker, 2002; Schudy, 2002).

Schätzten die Schüler der Interventionsgruppen das Projekt als inhaltlich interessant und nützlich ein, erzielten sie einen größeren Lernerfolg beim Kennenlernen der beruflichen Tätigkeiten des Praktikumsberufs und ihrer persönlichen Eigenschaften (Petty, Wegener & Fabrigar, 1997). Dies zeigte einen größeren Gewinn, wenn die Maßnahme inhaltlich als anregend empfunden wurde und sich die Jugendlichen damit besser auf die bevorstehenden Aufgaben vorbereitet fühlten. Diese Befunde stützen wiederum die Annahme, dass Heranwachsende von Angeboten profitieren, mit denen sie positive Emotionen verbinden (Bailey, Hughes & Moore, 2004; Brown & Krane, 2000; Becker, 2005; Bernitzke & Schlegel, 2004). Sorgte der Lehrer ergänzend für eine angenehme Arbeitsatmosphäre, konnten die Jugendlichen das Praktikum besonders gut für ihre eigene Berufswahl nutzen. Das Wohlfühlen im Training, welches durch die Lehrer erzeugt werden konnte, sorgte zusätzlich dafür, dass die Jugendlichen eher bereit waren, die Inhalte in ihre berufliche Realität zu überführen und das Thema des Trainings aus einer Metaperspektive zu betrachten (vgl. auch Lipowsky, 2004; Wahl, 2002).

Fragestellung 4 - Hat das Training für Schüler und Eltern der Interventionsgruppen je nach individuellen Voraussetzungen eine unterschiedliche Wirkung? Hinsichtlich der vierten Fragestellung wurde erwartet, dass die Schüler, die am Training teilnahmen und sich bereits vor dem Training stark von ihren Eltern unterstützt fühlten, stärkere Explorationsaktivitäten in die Breite vornahmen und erhöhte Selbstwirksamkeitserwartungen zeigten. Es wurde weiterhin angenommen, dass die Schüler der Interventionsgruppen, die sich bereits vor dem Training stark von ihren Lehrern unterstützt fühlen, eher in die Tiefe explorierten und deutlichere Planungsaktivitäten zeigten. Die Eltern und Schüler, die am Training teilnahmen und zu Beginn eine starke berufsbezogene Unterstützung der Lehrer berichteten, würden zudem, im Gegensatz zu Teilnehmern ohne diese Voraussetzungen, nach dem Training einen erhöhten Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung wahrnehmen.

Die Interaktionseffekte für die Kriterien Planungsstrategien und Explorationsaktivitäten in die Tiefe zum zweiten Messzeitpunkt gaben darüber Auskunft, dass es für die Schüler der Interventionsgruppe ohne Eltern einen Zusammenhang mit der Vorbedingung Unterstützung durch Lehrer gab, während dieser in der Interventionsgruppe mit Eltern nicht bestand. Nahmen die Schüler ohne ihre Eltern am Training teil und fühlten sich bereits vor dem Training durch ihre Lehrer hinsichtlich ihrer Berufswahl unterstützt, stiegen ihre Explorationsaktivitäten in die Tiefe und ihre Planungsstrategien. Diese Ergebnisse ergänzen die in Hypothese 1 dargestellten linearen Befunde des Anstiegs der Variablen für alle Schüler der Interventionsgruppen (vgl. auch Rademacker, 2002; Schudy, 2002). Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass eine Maßnahme, in der Eltern und Lehrer zusammenarbeiten und die Jugendlichen gemeinsam bei ihrer Planung und Exploration unterstützen, eventuell nicht benötigt wird. Strukturierte Informationen und ein Zugang zu verschiedenen Planungsstrategien durch die Lehrer reichen den Jugendlichen scheinbar aus. Die eher informative Unterstützung der Lehrer (Rademacker, 2002; Schudy, 2002) scheint bei diesen Kompetenzen der Jugendlichen eine größere Rolle zu spielen.

8.2 Methodische Einschränkungen der Studie

Im Folgenden wird diskutiert, inwiefern bei der Interpretation der Ergebnisse zur Wirksamkeit der vorliegenden Interventionsmaßnahme methodische Einschränkungen zu berücksichtigen sind. Gleichzeitig werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie diesen Einschränkungen in zukünftigen Studien begegnet werden könnte.

Evaluationsdesign. In der vorliegenden Studie wurde die Wirkung der Interventionsmaßnahme an einer Interventionsgruppe im Vergleich zu einer Kontrollgruppe getestet. Um so detailliert wie möglich zu ermitteln, wie die Maßnahme auf Jugendliche wirkt, wurden aus dieser Gruppe zwei spezifische Interventionsgruppen gebildet, d.h. zum einen Schüler, die mit, und zum anderen Schüler, die ohne ihre Eltern an der Intervention teilnahmen. Diese beiden Gruppen generierten sich allerdings aus der ursprünglichen Interventionsgruppe. Somit war keine wirkliche Trennung der Gruppen und keine randomisierte Zuteilung gegeben (Hager, 2000).

Es konnte damit nicht eindeutig überprüft werden, ob die Maßnahme tatsächlich durch den Elterneinbezug wirkte oder die erzielten Veränderungen durch andere Einflüsse auftraten. Um diese Aussagen zu ermöglichen, empfehlen Hager und Hasselhorn (2000) bei der Evaluation der Maßnahme eine Interventionsgruppe, bei der das Training wie geplant mit Eltern und Lehrern stattfindet, und drei weitere Kontrollgruppen. In einer Kontrollgruppe würde die Maßnahme nur mit Lehrern und in einer weiteren nur mit Eltern durchgeführt werden. Die dritte Kontrollgruppe würde gar kein Training erhalten (Abbildung 12). Zusätzlich könnte eine weitere Kontrollgruppe eine Alternativintervention erhalten.

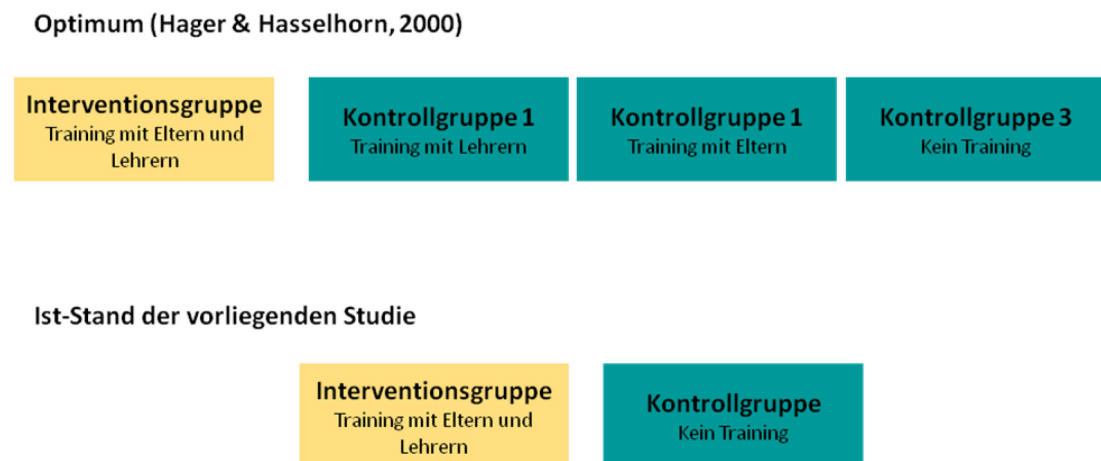


Abbildung 12: Versuchsplanung der eigenen Interventionsstudie und optimaler Versuchsplan

Follow Up. Durch den in der vorliegenden Studie verwendeten Versuchsplan (Prä- und Posttest) konnte die Wirkung der Maßnahme auf die kurzfristig zu trainierenden Variablen und den Elterneinbezug abgebildet werden. Allerdings konnten dadurch keine langfristigen Veränderungen erfasst werden. Ein oder mehrere weitere Messzeitpunkte nach dem Ende der Maßnahme könnten darüber Auskunft geben, ob die in der Maßnahme geförderten Kompetenzen den Übergang in die Ausbildung erleichtern, ob sich im Anschluss an den Elterneinbezug tatsächlich eine Kooperation zwischen Eltern und Lehrern bildet und ob diese Art der instanzübergreifenden Interaktion (zwischen Schülern, Eltern und Lehrern) langfristig das Schulbild und das Schulklima verbessert. Zusätzlich sind distale Outcomes (z.B. Selbstwirksamkeit, Zufriedenheit mit der Schule) nur schwierig über ein kurzes

Zeitintervall veränderbar. Mit einem Follow-Up könnte in zukünftigen Studien überprüft werden, ob sich diese Variablen verändert haben (Hager & Hasselhorn, 2000).

Stichprobengröße für die Auswertung. Die in der Interventionsstudie vorhandene Stichprobe gliederte sich in vier Interventions- und Kontrollgruppen für Schüler und drei für Eltern, mit jeweils kleinen Teilnehmerzahlen. Dies verringerte die Generalisierbarkeit der Befunde und mögliche Effekte erreichten nur schwer ein signifikantes Niveau. Aus diesem Grund wurden in der vorliegenden Studie zusätzlich Tendenzen berichtet. Für eine größere Stichprobe würden Teilnehmer benötigt, die über einen längeren Zeitraum sowohl an der Maßnahme als auch an der wissenschaftlichen Begleitung teilnehmen. Da innerhalb der vorliegenden Interventionsstudie die Teilnahme an der Intervention freiwillig und der voraussichtliche Nutzen der Maßnahme zuvor für die Teilnehmer nicht absehbar war, erschwerte das die Gewinnung einer großen Stichprobe. Aufgrund des Charakters einer Pilotstudie fehlten z.B. positive Berichte anderer Schüler oder die Erfahrungen der Lehrer über die Intervention und deren Nutzen, welche die Teilnahmemotivation der Schüler und Eltern weiter hätte steigern können.

Fehlende Werte. Durch den beschriebenen Pilotcharakter der Maßnahme gab es innerhalb der Stichprobe eine größere Anzahl von Schülern und Eltern, die zwar an der Intervention und deren Evaluation teilnahmen, aber nicht beide Trainingsbausteine durchliefen. Aufgrund der so entstandenen fehlenden Werte bei zahlreichen Teilnehmern verringerte sich die ohnehin kleine Stichprobe weiter. In die statistischen Berechnungen konnten nur die Fälle ohne fehlende Werte bezüglich der untersuchten Variablen einbezogen werden. Erweiterte Auswertungsmethoden (z.B. Strukturgleichungsmodelle, Wachstumskurvenmodelle) konnten nicht angewendet werden, da diese größere Stichproben benötigt hätten.

Qualitative Daten. Die Überprüfung der Veränderung der Variablen erfolgte mit quantitativen Auswertungsmethoden. Die ergänzende Anwendung qualitativer Evaluationsmethoden innerhalb einer Intensivstichprobe (vgl. auch Flick, 2006; Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2008) könnte vertiefende Einblicke in die Wirkmechanismen des Trainings ermöglichen. Zudem könnte sichergestellt werden, dass in den standardisierten und deduktiv entwickelten quantitativen Erhebungsverfahren

ren keine Themen, Zusammenhänge und individuellen Veränderungen übersehen werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008; Silverman & Marvasti, 2008).

Befragung der Lehrer. In der vorliegenden Studie bezogen sich die erfassten Daten zur Qualität, zum Nutzen und zu den Veränderungen durch das Training auf die Aussagen von Jugendlichen und Eltern. Um die Einschätzungen der Heranwachsenden und ihrer Eltern weiter relativieren zu können und zu erfahren, ob diese tatsächlich das Verhalten von Eltern und Lehrern widerspiegeln, wäre für zukünftige Forschung anzustreben, neben den Auskünften der Jugendlichen und Eltern zusätzlich Angaben von Lehrern über ihr eigenes Erleben und Verhalten im Bereich der schulischen Berufsorientierung zu erfassen.

Drop-Out Rate. Die Berechnungen bezüglich der Drop-Out Rate zeigten, dass die Schüler, deren Eltern einen niedrigeren Bildungshintergrund haben, nur am ersten Messzeitpunkt teilnahmen. Außerdem erlebten diese Schüler insgesamt weniger Unterstützung durch ihre Eltern. Damit war die Stichprobe in diesen Bereichen selektiv. Durch die Freiwilligkeit der Maßnahme wird zukünftig noch mehr Aufklärungsarbeit der Lehrer nötig sein, um die Schüler und Eltern innerhalb von Interventionen zur kontinuierlichen Teilnahme zu gewinnen, die einen niedrigeren Bildungshintergrund aufweisen und aus eigener Motivation nicht an der Maßnahme teilnehmen würden.

Nähere Informationen über Kontrollklassen und Lehrer. Abschließend wäre wünschenswert, die Aktivitäten in den Kontrollklassen künftig systematisch zu kontrollieren. Mehr Wissen darüber, was während der Interventionsphase passiert, könnte Aufschluss darüber geben, ob die Schüler der Kontrollklassen zur Kompensation vergleichbare thematische Angebote durch die Schule erhalten (Cook & Campbell, 1979). Aufschluss könnte zusätzlich darüber gegeben werden, ob die teilnehmenden Lehrer, die teilweise in den Interventions- aber auch in den Kontrollklassen unterrichteten, Inhalte und Informationen an die Schüler der Kontrollklassen weitergaben oder sogar eigenständig mit ihnen Übungen aus dem Training durchführten. Derartige Informationen würden die Einordnung und Interpretation der Evaluationsergebnisse bereichern.

8.3 Fazit

Innerhalb der vorliegenden Interventionsstudie sollten zentrale Kompetenzen der Berufswahlbereitschaft Jugendlicher (Exploration, Planung, Selbstwirksamkeit) und die wahrgenommene Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern erhöht werden. Die theoriegeleitete Intervention (Bronfenbrenner, 1981; Savickas, 2005; Hager & Hasselhorn, 2000; Mittag & Hager, 1998; Wahl, 2002; Lipowsky, 2004) fokussierte zum einen auf die Berufsorientierung und zum anderen auf die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern. Das berufsorientierende Element, an welchem sich die Maßnahme orientierte und durch welches die Schüler die Kompetenzen praxisnah trainieren konnten, war das Betriebspraktikum. Die Wirksamkeit der Intervention wurde im Prä-Post-Kontrollgruppendesign überprüft.

Die vorliegende Intervention unterscheidet sich in unterschiedlichen Bereichen von bereits bestehenden Trainingsmaßnahmen. Bisherige Maßnahmen verfügen (1) über wenig theoretischen Bezug oder stützen sich (2) ausschließlich auf die Unterstützung der Schüler, ohne den Einbezug verschiedener Kontexte (Braun et al. 2007; Fußangel, Schulz-Zander & Kemna, 2006; Krisch, 2005; Wetzstein & Erbdinger, 2007). Die vorliegende Maßnahme wurde hingegen theoriebezogen entwickelt (Bronfenbrenner, 1981; Eccles & Harold, 1996; Lipowsky, 2004; Mittag & Hager, 2000; Savickas, 2005; Wahl, 2002) und integrierte den Kontext Elternhaus. Dadurch konnten die berufswahlrelevanten Kompetenzen der Schüler gemeinsam durch die Sozialisationskontexte Eltern und Lehrer unterstützt werden. In bisherigen Programmen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Suche nach einem passenden Beruf“ wurde diese Kombination häufig vernachlässigt (Fußangel, Schulz-Zander & Kemna, 2006; Krisch, 2005; Wetzstein & Erbdinger, 2007). Zudem wurden Maßnahmen (3) zumeist von externen Personen angeboten, die keine Beziehung zu den Schülern haben. Sie verfügen dadurch über wenig Wissen bezüglich der individuellen Entwicklung, und die Kompetenzen zur Durchführung von Berufswahlworkshops werden nicht in Schulen belassen (Hirschi, 2006). In der vorliegenden Interventionsmaßnahme wurden Lehrer geschult, um die Maßnahme eigenständig durchzuführen. Dadurch wurde der Kompetenzerwerb der Lehrer gesichert, so dass das Training nach dem Ende der wissenschaftlichen Begleitung eigenständig

in den Schulen durchgeführt werden konnte. Die eigene Intervention wurde (4) darüber hinaus so konzipiert, dass sie bereits bestehende Aktivitäten der Schulen bezüglich der Berufsorientierung aufgreift, nutzt und mit neuen Elementen der Zusammenarbeit und der effektiven Vor- und Nachbereitung des Schülerbetriebspraktikums verbindet. Die Gesamtkonzeption der Maßnahme war (5) somit äußerst ökonomisch angelegt. Die Kosten für externe Trainer entfielen, der Aufwand zur Durchführung der zwei Trainingsbausteine war für Lehrer, Eltern und Schüler mit jeweils ca. 1,5 Stunden sehr gering und bereits bestehende berufsbezogene Maßnahmen der Schule wurden integriert und effektiver durchgeführt (Schülerbetriebspraktikum). Zusätzlich entfielen etwaige kostenintensive Arbeitsmaterialien, Fahrtkosten oder Sachkosten.

8.4 Implikationen für die Praxis

Die vorliegenden Befunde zeigen, dass durch eine zielgerichtete Intervention zentrale Aspekte der Berufswahlbereitschaft von Eltern und Lehrern gemeinsam unterstützt werden können. Jugendliche wiesen eine größere Berufswahlbereitschaft auf, wenn sie den Eindruck hatten, dass die Lehrer ihre Eltern in schulische Aktivitäten zur Berufsorientierung einbezogen. Für das theoretische Verständnis schulischer Unterstützung im Berufsorientierungsprozess erscheint es daher zielführend, für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften, aber auch um systematische Ansatzpunkte für die Anregung von Kooperationen zwischen Elternhaus und Schule zu erhalten, den durch Lehrer initiierten Einbezug von Eltern stärker in den Fokus zu nehmen. Im Folgenden werden daher Implikationen für die Praxis, die aus der vorliegenden Interventionsstudie abgeleitet werden, vorgestellt.

Kooperation langfristig aufbauen. Die vorliegende Interventionsstudie hatte das Ziel, die Eltern durch die Initiative der Lehrer in die schulische Berufsorientierung einzubeziehen. Dieser eher kurzfristige und erste Schritt auf dem Weg zu einer tragfähigen Beziehung war innerhalb der Maßnahme möglich. Allerdings sollte es das langfristige Ziel schulischer Bemühungen sein, eine gleichberechtigte Kooperation zwischen Eltern und Lehrern zu etablieren. Auf diese Weise hätten Eltern und

Lehrer die Möglichkeit, eine tragfähige Beziehung zu gestalten, die die Initiative der Lehrer und die Reaktion der Eltern darauf übersteigt. Eine Kooperation auf Augenhöhe würde einerseits die Gestaltung einer für alle Beteiligten angenehmen Schulkatmosphäre ermöglichen und andererseits positive Auswirkungen für Lehrer, Schüler und Eltern mit sich bringen (Cotton & Wikelund, 2000; Desforges & Abouchaar, 2003; Henderson & Mapp, 2002; Seginer, 2006). Allerdings müssen Schulen und Eltern für diese Arbeit Geduld und Zeit investieren (Pena, 2000; Spieß, 2004). Die Erfahrungen der eigenen Studie zeigen, dass Verhaltensänderungen und das Aufbrechen alter Denkmuster (z.B. Vorurteile von Lehrern gegenüber Eltern und umgekehrt) erst durch einen längeren intensiven und positiven Kontakt möglich sind. Es ist daher ratsam, mit allen Beteiligten zu besprechen, wie eine gemeinsame Beziehungsgestaltung aussehen kann, wer welche Aufgaben übernimmt und dadurch wie entlastet wird.

Nachhaltigkeit von Interventionen sichern. Besonders immanent erscheint aufgrund der Erfahrungen innerhalb der eigenen Interventionsstudie, dass neue innerschulische Maßnahmen langfristig begleitet werden sollten. Allein die einmalige Durchführung einer Maßnahme reicht für einen dauerhaft positiven Nutzen für die Teilnehmer nicht aus. Zusätzlich können nachhaltige Ergebnisse durch Interventionen aufgrund einer effektiven Vor- und Nachbereitung erzielt werden (Balli, Demo, & Wedman, 1998; Epstein & Dauber, 1991). Daher erscheint es ratsam, Lehrer dazu anzuleiten, gemeinsam mit Eltern und Schülern zu überlegen, wie Maßnahmen dauerhaft in die Schule integriert werden können und wie die entstehende zusätzliche Arbeit geteilt werden kann.

Schulentwicklung anregen. Um Maßnahmen langfristig im Schulbetrieb zu verankern, ist es ratsam, die langfristige Etablierung mit dem Prozess der übergeordneten Schulentwicklung zu verbinden. Schulen können größere Erfolge bei der Implementierung von Maßnahmen erwarten, wenn diese in ihr Leitbild oder Profil integriert sind. Zum Beispiel unterstützt die Entwicklung eines Schulkonzepts die Festlegung gemeinsamer Ziele. Der größte Erfolg wird durch die Beteiligung von Lehrern, Eltern und Schülern bei der Erarbeitung des Leitbildes ermöglicht (Bernitzke & Schlegel, 2004). So können gezielt Schwerpunkte, Maßnahmen und Aufgabenbilder der verschiedenen Gruppen für alle sichtbar gemacht werden. Zu-

sätzlich ist eine Planung von Vorteil, wie diese Ziele mittel- bis langfristig umgesetzt werden können.

Aus- und Weiterbildung der Lehrer. Um Maßnahmen zur Förderung der Berufsorientierung bzw. zur Kooperation mit Eltern durchführen zu können, benötigen Lehrer gezieltes methodisches Wissen sowie verschiedene Techniken und Fertigkeiten. Darüber hinaus sind eine positive Grundeinstellung sowie die Bereitschaft, sich auf Schüler und Eltern einzulassen und mit ihnen zu arbeiten, unerlässlich. Das für derartige Maßnahmen benötigte Wissen und die damit verbundenen Grundhaltungen können nicht angelesen werden. Daher benötigen Lehrkräfte in Fort- und Weiterbildungen konkrete und praxisbezogene thematische Einheiten, die die Vermittlung wichtiger Kompetenzen beinhalten. In der vorliegenden Studie zeigte sich diesbezüglich, dass die Weiterbildung der Lehrer unerlässlich für die Durchführung der Intervention war. Innerhalb der Weiterbildung konnten bestehende Zweifel und fehlendes Wissen behoben und gezielte Kompetenzen aufgebaut werden, da diese entweder gar nicht oder in unterschiedlichem Maße bei den Lehrkräften ausgebildet waren. Überdies ist es langfristig wünschenswert, beide thematischen Komplexe in die Ausbildung angehender Lehrer zu integrieren. Dadurch wäre es möglich bereits vor Beginn der Berufstätigkeit ein Verständnis dafür zu schaffen, dass die Unterstützung der Berufswahl auch eine Aufgabe der Schule ist und diese optimal durch eine Kooperation von Eltern und Lehrern erfolgen kann.

8.5 Implikationen für zukünftige Forschung

Abschließend werden Fragen und Aufgabengebiete benannt, die sich während der Durchführung und Evaluation der vorliegenden Studie entwickelten. Um den Bereich der beruflichen Entwicklung Jugendlicher in Verbindung mit der Zusammenarbeit wichtiger Sozialisationsinstanzen weiter zu erhellen, ist es empfehlenswert, die folgenden Implikationen in zukünftigen Studien näher zu betrachten.

Entwicklung einer Skala zur Kooperation. Der neue Zugang zur erweiterten Frage der Unterstützung Jugendlicher im Berufsorientierungsprozess durch die Interaktion der Sozialisationsinstanzen in dieser Studie erfolgte durch die Konstrukti-

on eines Fragebogeninstruments, das den Einbezug der Eltern durch die Lehrer erfasst. Diese Skala wurde auf der Basis qualitativer Vorstudien mit Lehrern und Eltern gebildet (Mayhack & Kracke, 2008). Sie sollte zum einen das von Jugendlichen erlebte Ausmaß des Austausches von Eltern und Lehrern über ihre Berufsorientierung erfassen und zum anderen zur Beratung von Lehrern dienen, die Zusammenarbeit mit Eltern konkret zu verbessern. Diese Skala erfasst jedoch keine Kooperation zwischen den Sozialisationsinstanzen, sondern stellt lediglich die Grundlage dafür dar. Daher wird angeregt, diese übergeordnete Dimension näher zu betrachten und eine Skala speziell zur Erfassung der Kooperation zwischen Eltern und Lehrern zu entwickeln.

Klasseneffekte. Die in der vorliegenden Studie möglichen Analysen waren aufgrund der geringen Stichprobe ausschließlich auf das Individuum als Analyseeinheit beschränkt. Allerdings wird insbesondere bei Untersuchungen im Schulkontext vermutet, dass durch die Interaktion verschiedener Beteiligter (z.B. Schüler innerhalb einer Klasse und deren Lehrer) zusätzlich Effekte über das Individuum hinaus, d.h. auf Klassen- bzw. Schulebene, bestehen. Für diesen Ansatz werden Studien mit großem Stichprobenumfang benötigt. Empfehlenswert ist in zukünftigen Untersuchungen mit großen Stichproben Multi-Level-Ansätze zu verfolgen (z.B. mit HLM). Diese ermöglichen tiefergehende Erkenntnisse über Wirkungen von Interventionen auf Klassen- oder Schulebene.

Wirksamkeitsprüfung für verschiedene Schularten oder Klassenstufen. Die Maßnahme in der eigenen Studie wurde an Regelschulen in Thüringen getestet. Um das Programm ebenso in anderen Schularten einzusetzen und genauere Informationen darüber zu erhalten, wie die Intervention in den einzelnen Klassenstufen wirkt, sollte zukünftig untersucht werden, wie effektiv die Maßnahme in anderen Schularten ist und ob sie sich speziell für bestimmte Klassenstufen eignet. Dadurch könnte ermöglicht werden, dass das Training einer breiteren Schülerschaft in unterschiedlichen Schularten zur Verfügung gestellt werden und somit den Übergang in den Beruf fördern könnte.

Insgesamt unterstützte die in dieser Studie vorgestellte theoriegeleitete Intervention, durch die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule, praxisnah zentra-

le berufsbezogene Kompetenzen. Die Evaluation zeigte, dass die Maßnahme sehr gut von den Teilnehmern angenommen wurde und sich die Berufswahlbereitschaft Jugendlicher in wichtigen Bereichen erhöhte. Damit konnte einerseits nachgewiesen werden, dass Eltern und Lehrer ihren jeweils eigenen Beitrag zur Förderung Jugendlicher leisten. Andererseits wurde gezeigt, dass die zentralen Sozialisationsinstanzen Eltern und Lehrer gemeinsam förderlich auf den Prozess der Berufswahl Jugendlicher einwirken können.

9 Anhang

9.1 Anhang A: Erhebungsinstrumente

Erhebungsinstrumente: Prozessevaluation

a) Items zur Erfassung der Lernzielerreichung in den zwei Trainingsmodulen

Im ersten Trainingsbaustein habe ich ...

- meine Einstellung gegenüber dem Praktikum näher angeschaut.
- gelernt, welche Phasen eine gute Praktikumsdurchführung hat.
- gelernt, welche einzelnen Schritte für eine Praktikumsdurchführung nötig sind.
- überlegt, welche Eigenschaften mein Umfeld an mir sieht.
- meine Erwartungen an das Praktikum formuliert.
- Aufgaben zur Beobachtung im Praktikum aufgeschrieben.

Im zweiten Trainingsbaustein habe ich ...

- meine Erlebnisse im Praktikum ausgewertet.
- überlegt, was mir das Praktikum für meine Berufswahl gebracht hat.
- gelernt, welche Phasen der gesamt Berufswahlprozess hat.
- wichtige Schritte nach meinem Praktikum formuliert.

b) Items zur Erfassung der Akzeptanz des Programms

Das Projekt ...

- hat mir Spaß gemacht.
- hat mich speziell in der Praktikumsvor-/nachbereitung weiter gebracht.
- hat mich allgemein in meiner Berufsorientierung weiter gebracht.
- hat mir gezeigt, dass mir meine Eltern in meiner Berufsorientierung weiter helfen können.
- hat mir gezeigt, dass sich die Lehrer um meine Berufsorientierung kümmern.
- hat mir gezeigt, dass mich die Lehrer gemeinsam mit meinen Eltern in meiner Berufsorientierung unterstützen.
- Die Inhalte des Projekts waren für mich nützlich.
- Die Inhalte des Projekts waren für mich interessant.
- Die Inhalte waren immer verständlich.

c) Items zur Erfassung der Güte der Trainingsdurchführung

- Der Lehrer hat die Inhalte des Trainings gut vermittelt.
- Der Lehrer hat versucht, sich Zeit für jeden einzelnen zu nehmen.
- Der Lehrer hat mich ernst genommen.
- Der Lehrer hat für eine nette Arbeitsatmosphäre

Erhebungsinstrumente: Ergebnisevaluation

a) Berufsbezogene Explorationsaktivitäten in die Tiefe

Ich habe Leute angesprochen, die das Studium oder die Ausbildung machen, die ich für mich in Betracht ziehe.
 Ich habe versucht herauszufinden, was ich konkret tun muss, um in diesem Bereich einen Studien- oder Ausbildungsplatz zu bekommen.
 Ich habe mich ausführlich darüber informiert, wie meine Berufstätigkeit nach dem Studium / der Ausbildung aussehen kann (z.B. Einkommen, Arbeitsort, Aufstiegschancen).
 Ich habe mir die Tätigkeiten und Inhalte des Studiums / der Ausbildung, die ich in Betracht ziehe, genau angeschaut und mir überlegt, ob das wirklich zu mir passt.
 Ich habe die konkreten Voraussetzungen (Noten, Vorpraktikum, persönliche Eignung, etc.) für diese Studienfächer / Berufe recherchiert, und überlegt, ob ich diese Anforderungen erfüllen kann.
 Ich habe darüber nachgedacht, ob und wie meine beruflichen Zukunftspläne mit meinen privaten Plänen (Familie, Hobbies, etc.) vereinbar sind.

b) Berufsbezogene Explorationsaktivitäten in die Breite

Ich habe überlegt, welche beruflichen Interessen ich überhaupt habe.
 Ich habe überlegt, welche Berufe oder Studienfächer am besten zu meinen Stärken und Schwächen passen könnten.
 Ich habe mir überlegt, welche Tätigkeiten ich mir für meinen späteren Beruf überhaupt nicht vorstellen kann.
 Ich habe mir viele verschiedene Berufe und Studienfächer angesehen um herauszufinden, was mich interessieren könnte.
 Ich habe mir angesehen, welche Arten von Berufs- und Studienabschlüssen es überhaupt gibt.
 Ich habe mir ganz allgemein angesehen, welche Berufe denn so gebraucht werden.

c) Berufsbezogene Planungsstrategien

Wenn ich eine schwierige berufsbezogene Aufgabe vor mir habe...
 nehme ich mir Zeit für die Planung.
 plane ich genau, wie ich die Aufgabe am besten lösen kann.
 bestimme ich vorher, wie ich die Arbeit anpacken will.
 lege ich fest, in welcher Reihenfolge ich vorgehen will.
 mache ich mir einen Arbeitsplan.

d) Berufsbezogene Selbstwirksamkeit

Wie sehr traust du dir Aktivitäten zu, die man in der Berufswahl braucht?

Was denkst du, wie gut kannst du...

die Stärken und Interessen herausfinden, die für eine erfolgreiche Berufs- und Studienwahl wichtig sind?

sich für eine Ausbildung/Studium entscheiden, das am besten zu Ihnen passt?

Ihren Traumberuf oder Traum-Studienfach benennen?

Ihre Familie, Freunde oder Bekannte zu Ausbildungs- und Berufswegen befragen?

einen Lehrer, Beratungslehrer oder Berater der Arbeitsagentur zu Ausbildungs- und Berufswegen befragen?

Informationen im Internet, in Broschüren etc. zu Ausbildungs- und Berufswegen suchen?

e) Einbezug der Eltern in Berufswahl durch Initiative der Lehrer

Unser Klassenlehrer / Unsere Klassenlehrerin...

hat meine Eltern angeregt, gemeinsam mit mir über die Berufswahl nachzudenken.

hat meinen Eltern Materialien zur Vertiefung der Berufsorientierung ausgeliehen oder empfohlen.

hat meinen Eltern Tipps gegeben, wie sie mir am besten bei der Suche nach einem geeigneten Beruf bzw. Ausbildungsplatz helfen können.

hat meinen Eltern Tipps gegeben, wie sie mich im Berufswahlprozess motivieren können.

ist für meine Eltern Ansprechpartner bei Problemen im Berufswahlprozess.

hat meinen Eltern Anregungen gegeben, wie sie Zuhause meinen Berufswahlprozess unterstützen können.

An unserer Schule gibt es regelmäßige Treffen (z.B. Elternstammtische) von Eltern und Lehrkräften.

f) Unterstützung durch Eltern

Meine Eltern ...

helfen mir bei der Suche eines geeigneten Studiums bzw. einer Ausbildung.

machen mich auf verschiedene Studien- oder Berufsmöglichkeiten aufmerksam.

sprechen mit mir über die Chancen, in verschiedenen Studienfächern bzw. Ausbildungsberufen einen Platz zu bekommen.

ermuntern mich, Informationen über Studienfächer und Berufe zu suchen, die mich interessieren.

sprechen mit mir über meine Interessen und Fähigkeiten in Bezug auf meinen zukünftigen Beruf.

g) Unterstützung durch Lehrer

Unserer Lehrerinnen und Lehrer...

berücksichtigen die Interessen der Schüler bei der Berufswahlvorbereitung.

gestalten die Berufswahlvorbereitung interessant und spannend.

nehmen die Schüler und ihre Berufswahl ernst.

kümmern sich auch darum, wenn ein Schüler Probleme mit seiner Berufswahl hat.

unterstützen mich in meiner Berufswahl.

interessieren sich für unsere beruflichen Pläne.

mögen uns Schüler.

h) Beurteilung des Praktikums

Mein Praktikum hat mir Spaß gemacht.
Ich habe etwas über die Aufgaben und Tätigkeiten im Praktikumsberuf gelernt.
In meinem Praktikum habe ich mich selbst und meine Fähigkeiten besser kennengelernt.
Das Praktikum hat mich insgesamt in meiner Berufswahl voran gebracht.

i) Zufriedenheit mit Schule

In der Schule gefällt es mir.
Ich bin stolz auf meine Schule.
Ich möchte weiterhin in diese Schule gehen.
Bei Arbeiten für die ganze Schule (z.B. Projekt, Sporttag, Fest) helfe ich gerne mit.
Die Schule ist ein Ort, wo ich mich gerne aufhalte.
Der Ruf und das Ansehen meiner Schule sind in der Öffentlichkeit gut.

j) Eigene Schulzeit der Eltern

Ich bin gern zur Schule gegangen.
Das Lernen hat mir Spaß gemacht.
Ich habe gute Erinnerungen an meine Freunde in der Klasse.
Ich habe gute Erinnerungen an meine Lehrer.

9.2 Anhang B: Informationen zu den verwendeten Messinstrumenten

Skala	Quelle	Schüler oder Eltern	MZP	N	Alpha	M (SD)
Berufsbezogene Explorationsaktivitäten in die Tiefe	Kracke & Dietrich, 2008	Schüler	1	209	.86	2.66 (.74)
			2	173	.86	2.71 (.69)
Berufsbezogene Explorationsaktivitäten in die Breite	Kracke & Dietrich, 2008	Schüler	1	211	.81	2.92 (.63)
			2	175	.87	2.94 (.63)
Berufsbezogene Planungsstrategien	Maag Merki, 2003 (Modifikation, In Steinert et al., 2003)	Schüler	1	226	.72	3.00 (.51)
			2	178	.81	3.00 (.56)
Berufsbezogene Selbstwirksamkeit	Vuori & Vinokur, 2004	Schüler	1	216	.73	2.98 (.50)
			2	170	.83	3.08 (.53)
Einbezug der Eltern in die Berufswahl durch Initiative der Lehrer	Pekrun et al., 2005 (Modifikation, In Ramm et al., 2006)	Schüler	1	209	.88	2.60 (.71)
			2	169	.93	2.85 (.70)
		Eltern	1	167	.92	2.49 (.88)
			2	73	.92	2.73 (.80)
Berufsbezogenes Elternverhalten: Support	Dietrich & Kracke, 2009	Schüler	1	224	.85	3.26 (.65)
			2	178	.82	3.29 (.56)
Berufsbezogene Unterstützung der Lehrer	Scheerens & Bosker, 1997 (Modifikation, In Steinert et al., 2003)	Schüler	1	221	.90	2.71 (.77)
			2	173	.94	2.74 (.80)
		Eltern	1	167	.93	2.68 (.89)
			2	71	.94	2.60 (.84)
Schulzufriedenheit	Neuenschwander et al., 2003	Schüler	1	222	.85	2.90 (.69)
			2	173	.88	2.91 (.74)
		Eltern	1	176	.88	2.94 (.73)
			2	76	.87	3.20 (.57)
Eigene Schulzeit der Eltern	Eigenentwicklung	Eltern	1	174	.74	3.31 (.54)
			2	74	.81	3.33 (.53)

9.3 Anhang C: Kolmogorov-Smirnov Test zur Normalverteilung

Konstrukt	Schüler				Eltern			
	N_T1	T1	N_T2	T2	N_T1	T1	N_T2	T2
Berufsbezogene Planungsstrategien	226	1.581 (.013)	178	1.758 (.004)		-		-
Berufsbezogene Explorationsaktivitäten in die Breite	211	1.610 (.011)	175	1.344 (.054)		-		-
Berufsbezogene Explorationsaktivitäten in die Tiefe	209	1.185 (.121)	173	1.355 (.051)		-		-
Berufsbezogene Selbstwirksamkeit	216	2.058 (.000)	170	2.271 (.000)		-		-
Einbezug der Eltern in die Berufswahl durch Initiative der Lehrer	209	1.526 (.019)	169	2.108 (.000)	167	1.608 (.011)	73	.952 (.325)
Unterstützung durch Lehrer	224	1.102 (.176)	173	1.085 (.189)	167	1.521 (.020)	71	1.107 (.172)
Unterstützung durch Eltern	224	1.980 (.001)	178	1.404 (.039)		-		-
Zufriedenheit mit Schule	222	1.349 (.052)	173	1.386 (.043)	176	1.523 (.019)	76	1.017 (.252)
Wichtigkeit der Berufswahl	223	5.617 (.000)	165	4.482 (.000)	184	6.509 (.000)	68	4.229 (.000)
Eigene Schulzeit		-		-	174	2.226 (.000)	74	1.200 (.112)
Praktikum: Spaß		-	166	4.13 (.000)		-		-
Praktikum: Aufgaben und Tätigkeiten		-	167	4.331 (.000)		-		-
Praktikum: eigene Fähigkeiten kennen gelernt		-	167	3.737 (.000)		-		-
Praktikum: insgesamt in Berufswahl voran gebracht		-	166	2.980 (.000)		-		-

Anmerkung: Kolmogorov-Smirnov-Z (p)

9.4 Anhang D: Übersichten der Einzelregressionen

Planungsstrategien T2										
	IG_S					IG_S/E				
	r	B	SE B	Beta	Änderung in r ²	r	B	SE B	Beta	Änderung in r ²
1. Schritt										
AV T1	.41+	.51	.33	.41	.16	.29*	.37	.20	.29+	.08
2. Schritt										
AV T1		.46	.30	.36			.39	.20	.30+	
Unterstützung L	.48*	.48	.26	.45+	.20	-.07	-.09	.13	-.11	.01

Anmerkung: $n_{IG_S} = 14$; $n_{IG_S/E} = 40$; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Exploration in die Weite T2										
	IG_S					IG_S/E				
	r	B	SE B	Beta	Änderung in r ²	r	B	SE B	Beta	Änderung in r ²
1. Schritt										
AV T1	.61*	.72	.31	.61*	.37	.48**	.50	.15	.48*	.23
2. Schritt										
AV T1		.59	.33	.50			.30	.17	.29+	
Unterstützung L	.48+	.46	.46	.29	.07	.51**	.37	.18	.35*	.09

Anmerkung: $n_{IG_S} = 11$; $n_{IG_S/E} = 39$; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Exploration in die Tiefe T2										
	IG_S					IG_S/E				
	r	B	SE B	Beta	Änderung in r ²	r	B	SE B	Beta	Änderung in r ²
1. Schritt										
AV T1	.33	.43	.41	.33	.11	.58**	.53	.12	.58**	.34
2. Schritt										
AV T1		.41	.37	.32			.54	.13	.59**	
Unterstützung L	.49+	.76	.45	.48+	.23	.06	.09	.12	.10	.01

Anmerkung: $N_{IG_S} = 11$; $N_{IG_S/E} = 38$; + $p < .07$; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Selbstwirksamkeit T2										
	IG_S					IG_S/E				
	r	B	SE B	Beta	Änderung in r ²	r	B	SE B	Beta	Änderung in r ²
1. Schritt										
AV T1	.45+	.47	.30	.45	.20	.49**	.56	.16	.50**	.25
2. Schritt										
AV T1		.35	.34	.33			.45	.17	.40*	
Unterstützung L	.41+	.27	.35	.25	.05	.40*	.20	.12	.25	.05

Anmerkung: $n_{IG_S} = 12$; $n_{IG_S/E} = 39$; * $p < .05$, ** $p < .01$.

Elterneinbezug in die schulische Berufsorientierung T2										
IG_S						IG_S/E				
	r	B	SE B	Beta	Änderung in r ²	r	B	SE B	Beta	Änderung in r ²
1. Schritt										
AV T1	.18	.22	.36	.18	.03	.49**	.47	.14	.49*	.24
2. Schritt										
AV T1		.19	.37	.16			.41	.16	.43*	
Unterstützung L	.18	.19	.35	.16	.03	.34*	.13	.16	.14	.01

Anmerkung: $n_{IG_S} = 14$; $n_{IG_S/E} = 35$; * $p < .05$, ** $p < .01$.

9.5 Anhang E: Drop-Out Berechnungen

Schüler

	N	M (SD)	T	df	p
Höchster Schulabschluss Mutter ²⁶					
Teilnahme an T1	50	4.16 (1.633)	2.105	159	.037
Teilnahme an T1 und T2	111	3.63 (1.401)			
Höchster Schulabschluss Vater ²⁷					
Teilnahme an T1	45	4.33 (1.706)	1.882	146	.062
Teilnahme an T1 und T2	103	3.80 (1.549)			
Planung					
Teilnahme an T1	67	3.05 (.520)	1.082	224	.581
Teilnahme an T1 und T2	159	2.97 (.517)			
Exploration Breite					
Teilnahme an T1	69	3.07 (.573)	2.279	209	.247
Teilnahme an T1 und T2	142	2.86 (.659)			
Exploration Tiefe					
Teilnahme an T1	67	2.70 (.748)	.490	207	.756
Teilnahme an T1 und T2	142	2.64 (.750)			
Selbstwirksamkeit					
Teilnahme an T1	65	2.95 (.491)	-.646	214	.789
Teilnahme an T1 und T2	151	3.00 (.514)			
Unterstützung durch Eltern					
Teilnahme an T1	67	3.10 (.761)	-2.480	222	.022
Teilnahme an T1 und T2	157	3.33 (.588)			
Unterstützung durch Lehrer					
Teilnahme an T1	67	2.73 (.745)	.181	219	.346
Teilnahme an T1 und T2	154	2.71 (.787=)			
Elterneinbezug					
Teilnahme an T1	64	2.54 (.721)	-.855	207	.541
Teilnahme an T1 und T2	145	2.63 (.710)			
Zufriedenheit mit Schule					
Teilnahme an T1	67	2.90 (.692)	.068	220	.475
Teilnahme an T1 und T2	155	2.90 (.704)			

²⁶ Antwortmöglichkeiten: 1 = Abitur, 2 = Fachhochschulreife, 3 = Realschulabschluss/10. Klasse, 4= Volks-/Hauptschulabschluss/8. Klasse, 5 = Keinen Abschluss

²⁷ Antwortmöglichkeiten: 1 = Abitur, 2 = Fachhochschulreife, 3 = Realschulabschluss/10. Klasse, 4= Volks-/Hauptschulabschluss/8. Klasse, 5 = Keinen Abschluss

Eltern

	N	M (SD)	T	df	p
Höchster Schulabschluss Mutter ²⁸					
Teilnahme an T1	102	3.02 (.731)	.966	155	.839
Teilnahme an T1 und T2	55	2.91 (.586)			
Höchster Schulabschluss Vater ²⁹					
Teilnahme an T1	74	3.07 (.746)	1.212	117	.855
Teilnahme an T1 und T2	45	2.89 (.832)			
Elterneinbezug					
Teilnahme an T1	111	2.39 (.903)	-2.106	165	.173
Teilnahme an T1 und T2	56	2.69 (.824)			
Unterstützung durch Lehrer					
Teilnahme an T1	108	2.66 (.906)	-.478	165	.749
Teilnahme an T1 und T2	59	2.73 (.890)			
Zufriedenheit mit Schule					
Teilnahme an T1	115	2.79 (.756)	-3.863	174	.046
Teilnahme an T1 und T2	61	3.22 (.587)			
Eigene Schulzeit					
Teilnahme an T1	112	3.31 (.561)	-.071	172	.353
Teilnahme an T1 und T2	62	3.32 (.504)			

²⁸ Antwortmöglichkeiten: 1 = Abitur, 2 = Fachhochschulreife, 3 = Realschulabschluss/10. Klasse, 4= Volks-/Hauptschulabschluss/8. Klasse, 5 = Keinen Abschluss

²⁹ Antwortmöglichkeiten: 1 = Abitur, 2 = Fachhochschulreife, 3 = Realschulabschluss/10. Klasse, 4= Volks-/Hauptschulabschluss/8. Klasse, 5 = Keinen Abschluss

10 Literaturverzeichnis

- Aguinis, H. (2004). *Regression Analysis for Categorical Moderators*. New York, CA: The Guilford Press.
- Ahlgrimm, F. (2010). „Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert“. *Untersuchungen zur Kooperation in Schulen*. Unveröffentlichte Dissertationsschrift, Universität Erfurt.
- Amatea, E.S. & Cross, E.G. (1980). Going Places: A career guidance program for high school students and their parents. *Vocational Guidance Quarterly*, 28 (3), 274-282.
- Amundson, N.E. & Penner, K. (1998). Parent involved career exploration. *The career development quarterly*, 47, 135-144.
- Anderson, R. C., Mawby, R.G., Miller, J.A. & Olson, A.L. (1965). Parental Aspirations: A Key to the Educational and Occupational Achievements of Youth. *Adult Leadership*, 1965, 14, 8-10.
- Aurin, K. (1990). Eltern als Partner und Miterzieher in der Schule – Legitimation und Begründung. In G. Hepp (Hrsg.), *Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule. Wege und Möglichkeiten zu einer pädagogischen Kooperation*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 8-17.
- Bailey, T.R., Hughes, K.L. & Moore, D.T. (2004). *Working Knowledge. Work-based learning and education reform*. New York: Routledge.
- Balli, S.J., Demo, D.H. & Wedman, J.F. (1998). Family Involvement with Children's Homework: An Intervention in the Middle Grades. *Family Relations*, 47, No.2, 149-157.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bauer, K.-O. (2004). Lehrerinteraktion und -kooperation. In W. Helsper & J. Bohme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS, S. 813-831.
- Bauer, P. & Schnapp, G. (2002). *Schule und Familie – die Gestaltung einer schwierigen Partnerschaft. Einsichten aus der Perspektive von Lehrer/innen und Eltern*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Jena.
- Bauer, P. (2006). Schule und Familie. Reflexionen zur Gestaltung einer schwierigen Partnerschaft. In P. Bauer & E.J. Brunner (Hrsg.), *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 107-128.
- Becker, B. (Hrsg.) (2005). *Praxishandbuch. Zusammenarbeit mit Eltern in der Schule. Die Grundlagen für Ihre Kommunikation mit Eltern*. Bonn: Verlag PRO Schule.
- Beinke, L. (2000). *Elterneinfluss auf die Berufswahl*. Bad Honnef: K.H. Bock.
- Bempechat, J. (1992). The role of parent involvement in children's academic achievement. *The school community journal*, 2, 2, 31-41.
- Bergmann, C. (1993). Differenziertheit der Interessen und berufliche Entwicklung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14, 265-279.
- Bernitzke, F. & Schlegel, P. (2004). *Das Handbuch der Elternarbeit*. Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS.

- Blustein, D.L., Walbridge, M.M., Friedlander, M.L. & Palladino, D.E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 39-50.
- Börner, S. (2007). *Entwicklung und Evaluation eines Pädagogischen Konflikttrainings – eine Untersuchung zur Förderung der Konfliktfähigkeit kooperierender Förderschullehrer im integrationspädagogischen Kontext*. Unveröffentlichte Dissertationsschrift, Universität Erfurt.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation* (2., vollst. überarb. und aktualisierte Auflage). Berlin: Springer Verlag.
- Braun, B., Hoffmann-Ratzmer, D., Lindemann, N. & Mauerhof, J. (2007). *Die Job-Lokomotive. Ein Trainingsprogramm zur Berufsorientierung für Jugendlichen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In: L. Kruse, C. F. Graumann & E. D. Lantermann (Hrsg.), *Ökologische Psychologie* (S. 76-79). Stuttgart: Enke.
- Brown, S. D., & Krane, R. N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 740-766). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428.
- Buck, A. & Nastaly, R. (2002). "Manche Dinge gehen nur gemeinsam". Integrative Mitarbeit der Eltern im Prozess der Berufswahlvorbereitung. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Bad Heilbronn, S. 261-268.
- Bullock, B. & Ziegler, A. (1997). Entwicklung der Intelligenz und des Denkens: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim, S. 27-36.
- Catsambis, S. (1998). *Expanding Knowledge of parental involvement in secondary education-Effects on high school academic success* (CRESPAR Report 27). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coleman, J.S., Campbell, H.Q., Hobson, C.J., MCPPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., & York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Office of Education.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Creed, P. A., Prideaux, L.-A., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 397-412.

- Crites, J. O. (1961). A model for the measurement of vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology*, 8, 255-259.
- Crosnoe, R. (2001). Academic orientation and parental involvement in education during high school. *Sociology of education*, 74, 210-230.
- Comer, J.P. & Haynes, N.M. (1991). Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach. *The Elementary School Journal*, 91, Vol. 3, 271-277.
- Cotton, K. & Wikelund, K.R. (2000). Parent Involvement in Education In: *The Schooling Practices That Matter Most*. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu6.html> [Zugriff: 29.04.2008].
- Dauber, S.L. & Epstein, J.L. (1989). *Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools* (CREMS Report 33). Baltimore: Johns Hopkins University, Center of Research on Elementary and Middle Schools.
- Dedering, H. (2002). Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Schudy, J. (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. – Bad Heilbronn, S. 17-31.
- Der Tagesspiegel (2010). *Eltern und Lehrer – was schief läuft. Zu oft reden die Akteure aneinander vorbei*. 23.02.2010.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: a literature review*. Research Report RR433. Department for education and skills: Queen's Printer.
- Deuer, E. & Ertelt, B.J. (2001). Früherkennung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): *Informationen für den Beratungs- und Vermittlungsdienst* (ibv) 22/01. Nürnberg, S: 1417-1432.
- DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) (Hrsg.) (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International* (DESI). Frankfurt a.M.. <http://www.dipf.de/de/pdf-dokumente/projekte-materialien/desi-zentrale-befunde/view> [Zugriff: 07.05.2010].
- Dietrich, J. & Kracke, B. (2009). Career-Specific Parental Behaviors in Adolescents' Development. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 109-119.
- Dornbusch, S.M. & Ritter, P.L. (1988): Parents of high school students: A neglected resource. *Educational Horizons*, 66, 75-77.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30-61). Weinheim: VCH Verlagsgesellschaft.
- Diesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2010). Ein Kompetenzentwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung. In: U. Sauer-Schiffer & T. Brüggemann (Hrsg.), *Der Übergang Schule-Beruf* (S. 157-176). Münster: Waxmann.

- Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2011). Berufs- und Studienorientierung: Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. In Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.), *Materialien Nr. 165*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C. & MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48 (2), 90-101.
- Eccles, J.S. & Harold, R.D. (1993). Parent-School Involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 560-587.
- Eccles, J.S. & Harold, R.D. (1996). Family Involvement in Children's and Adolescents' Schooling. In A. Booth & J.F. Dunn (Ed.), *Family-School Links. How do they affect educational outcomes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J.L. (1986). Parent's Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 86, Vol. 3, 277-294.
- Epstein, J.L. (1987). Parent involvement: what research says to administrators. *Education and urban society*, 19, 2, 119-136.
- Epstein, J.L. & Dauber, S.L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91, Vol. 3, 289-305.
- Epstein, J.L. (1992). School and Family Partnerships. In M.C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 6th Edition, 1139-1151. New York: Macmillan Publishing Company.
- Erbeldinger, P., Wetzstein, T. & Hilgers, J. (2008). Eltern und Schule als Partner in der Berufsorientierung. Sichtweisen und Praxismodelle. In G.-E. Famulla (Hrsg.), *Partner der Schule – Berufs- und Lebensweltvorbereitung. Beiträge von Berufsorientierungsprojekten Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben*, Bd. 2 (S. 51-75). Hohengehren: Schneider.
- Faulstich-Wieland, H. (1986). Berufsorientierung und Berufswahl von Mädchen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 6*, 5-17.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flammer, A. & Alsaker, F.D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Flick, U. (Hrsg.) (2006). *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Frank, T.H. (2005). *The Handbook for Developing Supportive Learning Environments*. Larchmont: Eye on Education.
- Fuhrer, U. (2005). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Huber.

- Fußangel, K., Schulz-Zander, R. & Kemna, P. (2006). „workshop zukunft“ – Ergebnisse der projektspezifischen Evaluation. In W. Böttcher, H.G. Holtappels & M. Brohm (Hrsg.), *Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele*, S. 213-228. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Gati, I. & Asher, I. (2001). The PIC model for career decision making: Prescreening, in-depth exploration, and choice. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 7-54). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gestwicki, C. (2004). *Home, School, and Community Relations. A Guide to Working with Families*. Delmar Learning.
- Golisch, B. (2002). *Wirkfaktoren der Berufswahl Jugendlicher: eine Literaturstudie*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphe? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Jahrgang, Heft 2, S. 205-219.
- Gräsel, C., Pröbstel, C., Freienberg, J. & Parchmann, I. (2006). Anregungen zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*, S.310-329. Münster: Waxmann Verlag.
- Griffith, J. (1996). Relation of Parental Involvement, Empowerment, and School Traits to Student Academic Performance. *The Journal of Educational Research*, 90, No.1, 33-41.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin: Beltz PVU.
- Grotevant, H.D. & Cooper, C.R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56, 415-428.
- Grotevant, H.D. & Cooper, C.R. (1988). The role of family experience in career exploration – A life-span perspective. *Life Span Development and Behavior*, 8, 231-258.
- Grotevant, H. D., Cooper, C. R., & Kramer, K. (1986). Exploration as a predictor of congruence in adolescents' career choices. *Journal of Vocational Behavior*, 29, 201-215.
- Hager, W. (2000). Wirksamkeits- und Wirksamkeitsunterschiedshypothesen, Evaluationsparadigmen, Vergleichsgruppen und Kontrolle. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*, S. 180-201. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000). Interventionsmaßnahmen und ihre Wirkung. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen*, S. 41-85. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hargrove, B.K., Creagh, M.G. & Burgess, B.L. (2002). Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of vocational behavior*, 61, 185-201.
- Havighurst, R.J. (1948). *Developmental task and education*. New York: David McKay.

- Helmke, A., Schrader, F.-W. & Lehneis-Klepper, G. (1991). Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13, 1-22.
- Helsper, W. & Kramer, R.T. (2000). SchülerInnen zwischen Familie und Schule – systematische Bestimmungen, methodische Überlegungen und biographische Rekonstruktionen. In H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*, S. 201-234. Opladen: Leske und Budrich.
- Henderson, A. (1988). Parents are a School's Best Friends. *Phil Delta Kappan*, 70 (2), 148-153.
- Henderson, A.T. & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family and community connections on student achievement*. National center for family and community connections with schools. <http://www.uni-graz.edu/docs/docs.html> [Zugriff: 12.07.2010].
- Hepp, G. (1990). *Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule. Möglichkeiten zu einer pädagogischen Kooperation*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counselling through the lifespan: Systematic approaches* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Herzog, W., Böni, E. & Guldemann, J. (1997). *Partnerschaft und Elternschaft. Die Modernisierung der Familie*. Bern: Haupt.
- Herzog, W., Neuenschwander, M.P. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Hill, N. E. & Chao, R.K. (2009). *Families, Schools and the Adolescent. Connecting Research, Policy, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Hirschi, A. & Läge, D. (2006). Hilfreiche Faktoren zur Bewältigung von beruflichen Übergängen. Von der Berufswahlreife zur Übergangsbereitschaft. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 3, S. 70-74.
- Hirschi, A. (2007). *Berufswahlbereitschaft von Jugendlichen: Inhalte, Entwicklung und Förderungsmöglichkeiten*. Dissertation am Psychologischen Institut der Universität Zürich, Zürich.
- Ho Sui-Chu, E. & Willms, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69 (2), 126-141.
- Hoover-Dempsey, K. V., Ice, C. L. & Whitaker, M.C. (2009). We're way past reading together. why and how parental involvement in adolescence makes sense. In N. E. Hill & R.K. Chao (ed.), *Families, schools and the adolescent. connecting research, policy, and practice* (p. 19-36). New York: Teachers College Press.
- Hofer, M. & Pikowsky, B. (2002). Familien mit Jugendlichen. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 241-264). Göttingen: Hogrefe.
- Hofer, M. (2003). *Selbständig werden im Gespräch. Wie Jugendliche und Eltern ihre Beziehung verändern*. Bern: Verlag Hans Huber.

- Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hoose, D. & Vorholt, D. (1997). Der Einfluss von Eltern auf das Berufswahlverhalten von Mädchen: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Zeitschrift für berufskundliche Information und Dokumentation*, 22, 1687-1694.
- Hurrelmann, K. (1994). *Lebensphase Jugend*. Weinheim/München: Juventa.
- Hurrelmann, K. (2005). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 8. Auflage. Weinheim, München: Juventa.
- Hülshoff, R. (1979). *Theorie und Praxis schulischer Elternarbeit*. Paderborn: Schöningh.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2010). *Aktuelle Fragen der Schulpolitik und das Bild der Lehrer in Deutschland*. <http://www.ifd-allensbach.de/> [Zugriff: 19.10.2010].
- Jaccard, J. & Turrissi, R. (2003). *Interaction Effects in Multiple Regression*. 2nd Edition. Sage: University Papers.
- Jaide, W. (1977). Berufsfindung und Berufswahl: Voraussetzungen, Entwicklungen und Komponenten der (ersten) Berufseinmündung. In K. H. Seifert, H.-S. Eckhardt & W. Jaide (Hrsg.), *Handbuch der Berufspsychologie* (pp. 280-344). Göttingen: Hogrefe.
- Jepsen, D. A., & Dickson, G. L. (2003). Continuity in life-span career development: Career exploration as a precursor to career establishment. *Career Development Quarterly*, 51, 217-234.
- Jonassen, D.H. & Land, S. (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah: Erlbaum.
- Jordaan, J.P. (1963). Exploratory behavior: The formation of self and occupational concepts. In D. E. Super, R. Starishevsky & N. Matlin (Eds.), *Career development: Self-concept theory* (pp. 42-78). New York: College Entrance Examination Board.
- Jose, P.E. (2008). *ModGraph-I: A programme to compute cell means for the graphical display of moderational analyses: The internet version, Version 2.0*. Victoria University of Wellington, Wellington, http://www.victoria.ac.nz/psyc/staff/paul-jose_files/modgraph/modgraph.php [Zugriff: 13.12.2010].
- Kalakoski, V. & Nurmi, J. E. (1998). Identity and educational transitions: Age differences in adolescent exploration and commitment related to education, occupation, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 29-47.
- Keller, B.K. & Whiston, S.C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of career assessment*, 16, 2, 198-217.
- Kirsch, R. (2005). Berufsorientierung als biografische Sinnsuche und Animationsprojekt In Braun, K.-H., Wetzel, K., Dobesberger, B. & Fraundorfer, A. (Hrsg.). *Handbuch Methoden der Kinder- und Jugendarbeit. Studien zur pädagogischen Entwicklungsforschung und Qualitätssicherung*. Wien: LIT Verlag, S. 361-381.
- Köck, P. (1997). Kooperation. In P. Köck & H. Ott (Hrsg.), *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht* (6. Auflage). Donauwörth: Auer Verlag, S. 185-186.

- Kracke, B. (2001). *Berufsbezogenes Explorationsverhalten bei Jugendlichen*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Mannheim.
- Kracke, B. & Hofer, M. (2002). Familie und Arbeit. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 94-123). Göttingen: Hogrefe.
- Kracke, B. (2004). Berufsbezogene Entwicklungsregulation bei Jugendlichen. In B.S. Wiese (Hg.), *Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung* (S. 35-60). Frankfurt: Campus.
- Kracke, B. & Dietrich, J. (2008). *Career Exploration Scales*. Unpublished Manuscript, University of Erfurt.
- Kracke, B. & Noack, P. (2005). Die Rolle der Eltern für die Berufsorientierung Jugendlicher. In B. Schuster, H.-P. Kuhn & H. Uhlendorff (Hrsg.), *Entwicklung in sozialen Beziehungen – Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunde und Gesellschaft*. Lucius + Lucius.
- Kramer, S.H. & Rosenthal, R. (1999). Effect Sizes and Significance Levels in Small-Sample Research. In R.H. Hoyle (Ed.), *Statistical Strategies for Small Sample Research*. (p. 60-81). Sage.
- Krumm, V. (1995). Schulleistung auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität* (S. 256-290). Innsbruck: Studien Verlag.
- Krumm, V. (1996). Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. *Zeitschrift für Pädagogik/Beiheft*, 34, 119-137.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kush, K. & Cochran, L. (1993). Enhancing a sense of agency through career planning. *Journal of counseling psychology*, 40, 4, 434-439.
- Lim, V. K. G. & Loo, G. L. (2003). Effects of parental job insecurity and parenting behaviors on youth's self-efficacy and work attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 63(1), 86-98.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die deutsche Schule*, 96 (4), 462-479.
- Lumpe, A. (2002). Gestaltungswille, Selbständigkeit und Eigeninitiative als wichtige Zielperspektiven schulischer Berufsorientierung. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (107-123). Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt.
- Machen, S.M., Janell, D.W. & Notar, C.E. (2005). Parental Involvement in the Classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32, 1, 13-16.
- Mansel, J. & Hurrelmann, K. (1994, 2.Aufl.). *Alltagsstreß bei Jugendlichen*. Weinheim: Juventa.
- Mapp, K. (2002). *Having their say: Parents describe how and why they are involved in their children's education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.

- Matt, E., Seus, L. & Schumann, K.F. (1997). Health risks and deviance in the transition from school to work. In J. Schulenberg, J.L. Maggs & K. Hurrelmann (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayhack, K. & Kracke, B. (2008, August). *Kooperation von Eltern und Lehrern im Berufsorientierungsprozess Jugendlicher - eine qualitative Studie*. Posterpräsentation auf der 71. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Kiel.
- Mayhack, K. & Kracke, B. (2009, August). *The role of parents and teachers in adolescents' career preparation*. Paper presented at the XIV European Conference on Developmental Psychology (ECDP), Vilnius.
- Mayhack, K. & Kracke, B. (2010, März). *Career Preparation Training. First Findings from an Intervention Study*. Poster presented at the Society for Research on Adolescence Biennial Meeting (SRA), Philadelphia (USA).
- Mayhack, K. & Kracke, B. (2010). Unterstützung der beruflichen Entwicklung Jugendlicher: Der Beitrag von Lehrern und Eltern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 4-2010, S. 397 -411.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204> [Zugriff: 23.03.2010].
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Auflage). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Metheny, J., McWhirter, E. H., & O'Neil, M. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16, 218-237.
- Michaelis, U. (2008). Strategische Einbeziehung von Elternkompetenz in die Berufsorientierung. In G.-E. Famulla, B. Butz, S. Deeken, U. Michaelis, V. Möhle & B. Schäfer (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergänge sichern* (S. 237-257). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Mietzel, G. (2003). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (7. korr. Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Mittag, W. & Hager, W. (1998). Entwurf eines integrativen Konzepts zur Evaluation pädagogisch-psychologischer Interventionen. In M. Beck (Hrsg.), *Evaluation als Maßnahme der Qualitätssicherung. Pädagogisch-psychologische Interventionen auf dem Prüfstand* (S. 13-40). Tübingen: Verlag Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In W. Hager, J. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen* (S. 102-128). Bern: Hans Huber Verlag.
- Neuenschwander, M.P., Goltz, S., Balmer, T., Gasser, A., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2003). *Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Dokumentation des Schülerfragebogens, Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Kanton und Universität Bern.

- Neuenschwander, M.P. (2005). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Bern: Haupt Verlag.
- Neuenschwander, M.P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M.P. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In D. Läge & A. Hirschi (Hrsg.). *Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (S. 135-153). Wien: LIT-Verlag.
- Neuenschwander, M.P. (2009). Schule und Familie – Aufwachsen in einer heterogenen Umwelt. In H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Band I* (S. 146-168). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Niles, S. G. & Harris-Bowlsbey, J. G. (2008). *Career Development Interventions in the 21st Century* (3rd ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Nissen, U., Keddi, B. & Pfeil, P. (2003). *Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde*. Opladen: Leske und Budrich.
- Nowotnick, A. & Voigt, J. (2009). *Leipziger Mittelschülerinnen und Mittelschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*. Kurzfassung des Leipziger Schulabsolventenlängsschnitts, erarbeitet im Rahmen der Förderinitiative 1 im Programm "Perspektive Berufsabschluss" des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Herausgegeben von Koordinierungsstelle "Regionales Übergangsmanagement Leipzig". Leipzig.
- Oechsle, M., Knauf, H., Maschetzke, C. & Rosowski, E. (2009). *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Palmer, S. & Cochran, L. (1988). Parents as agents of career development. *Journal of counseling psychology*, 35,1, 71-76.
- Patton, W. & Creed, P. A. (2001). Perspectives on Donald Super's construct of career maturity. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 1, 1-18.
- Patton, W. & Porfelli, E.J. (2007). Career Exploration for Children and Adolescents. In V.B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (47-69). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pekrun, R. (1991). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart.
- Pekrun, R. (1997). Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In L.A. Vaskovics & H. Lipinski (Hrsg.), *Familiale Lebenswelten und Bildungsarbeit. Interdisziplinäre Bestandsaufnahme 2* (S. 51-79). Opladen: Leske und Budrich.
- Pena, D. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The journal of educational research*, 94, 1, 42-54.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., Jr., & Reardon, R. C. (1991). *Career development and services: A cognitive approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

- Petty, R.E., Wegener, D.T. & Fabrigar, L.R. (1997). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review Psychology*, 48, 609-647.
- Phillips, S. D., & Blustein, D. L. (1994). Readiness for career choices: Planning, exploring, and deciding. *Career Development Quarterly*, 43, 63-74.
- Preiß, C. (1995). Von Orientierungslosigkeit zu Handlungskompetenz. Ergebnisse beruflicher Sozialisationsprozesse bei Jugendlichen an der zweiten Schwelle. In G. Westhoff (Hrsg.), *Übergänge von der Ausbildung in den Beruf. Die Situation an der zweiten Schwelle in der Mitte der neunziger Jahre* (S. 93-103). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Prott, R. & Hautumm, A. (2004). *12 Prinzipien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Erzieherinnen und Eltern*. Berlin: verlag das netz.
- Przyborski, A & Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Raab, E. & Rademacker, H. (1996). Strukturen der Berufseinmündung. In E. Raab (Hrsg.), *Jugend sucht Arbeit* (S. 19-32). München: DJI-Verlag.
- Rademacker, H. (2002). Schule vor neuen Herausforderungen. Orientierung für Übergänge in eine sich wandelnde Arbeitswelt. In: Schudy, J. (Hrsg.): *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. – Bad Heilbrunn, S. 51-68.
- Ramm, G., Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (2006). *PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*, Münster: Waxmann Verlag.
- Ryan, N. E., Solberg, V. S. & Brown, S. D. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 84-89.
- Sacher, W. (2004). *Elternarbeit in den bayerischen Schulen. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004*. Nürnberg (SUN/Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 23).
- Sacher, W. (2008). Elternarbeit. *Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Savickas, M. L., Silling, S. M. & Schwartz, S. (1984). Time perspective in vocational maturity and career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 258-269.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, lifespan theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149 - 205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.

- Schober, K. (1987). Die soziale und psychische Lage arbeitsloser Jugendlicher. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 4.
- Schober, K. (2001). Berufsorientierung im Wandel - Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt. In: Wissenschaftliche Begleitung des Programms "Schule - Wirtschaft/ Arbeitsleben" (Hrsg.): *"Schule - Wirtschaft/ Arbeitsleben"*. Dokumentation 2. Fachtagung Bielefeld 30.05.2001 - 31.05.2001. SWA-Materialien Nr. 7, Bielefeld 2001, S. 7– 38.
- Schöngen, K. (2003). Lösung von Ausbildungsverträgen? Schon Ausbildungsabbruch? In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): *Informationen für den Beratungs- und Vermittlungsdienst (ibv)* 25/03. Nürnberg, S. 5-19.
- Schneewind, K.A. & Lortz, E. (1978). Familienklima und elterliche Erziehungseinstellungen. In H. Lukesch (Hrsg.), *Familiäre Sozialisation: Probleme, Ergebnisse, Perspektiven* (S. 114-135). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schneewind, K.A. (1999). *Familienpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, H.-D. (1984). Berufswahlkompetenz als Schlüsselbegriff der Berufsberatung. *Berufsberatung und Berufsbildung*, 3, 117-124.
- Schudy, J. (2002). *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulenberg, J., Vondracek, F.W. & Crouter, A.C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family*, 46, 129-143.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology Perspective. *Parenting: Science and practice*, vol. 6, no. 1, 1-48.
- Seifert, K.H. (1977). Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In K.H. Seifert, H.-H. Eckhardt & W. Jaide (Hrsg.), *Handbuch der Berufspsychologie* (S. 173-279). Göttingen: Hogrefe.
- Seifert, K. H. (1983). Berufswahlreife. *Berufsberatung und Berufsbildung*, 68, 233-251.
- Seifert, K. H. (1993). Zur prädikativen Validität von Berufswahlreifeinstrumenten. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 4, 172 - 182.
- Seifert, K. H., Bergmann, C. & Eder, F. (1987). Berufswahlreife und Selbstkonzept-Berufskonzept-Kongruenz als Prädiktor der beruflichen Anpassung und Bewährung während der beruflichen Ausbildung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 31, 133-143.
- Seifert, K.H. & Eder, F. (1985). Der Fragebogen zur Laufbahnentwicklung. *Zeitschrift für Differenzielle und Diagnostische Psychologie*, 6, 65-77.
- Shell Deutschland Holding (2006). *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Shoffner, S.M. & Klemer, R.H. (1973). Parent Education for the Parental Role in Children's Vocational Choices. *The Family Coordinator*, 22 (4), 419-427.
- Silverman, D. & Marvasti, A. (2008). *Doing Qualitative Research. A Comprehensive Guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Band Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation*. Göttingen: Hogrefe, S. 193-250.
- Ständige Konferenz der Kultusminister (2003). *Bonner Erklärung vom 03. Dezember 2003. Gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus stärken*. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2003/bonner-erklaerung.html> [Zugriff: 11.07.2010].
- Steinert, B., Gerecht, M., Klieme, E. & Döbrich, P. (2003). *Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Materialien zur Bildungsforschung*. Band 10, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Stürmer, G. (2004). *basiswissen kita. Neue Elternarbeit*. Freiburg: Verlag Herder GmbH.
- Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-262). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D.E. (1994). Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In D. Brown & L. Brooks, Aus dem Amerikan. von Maren Klostermann, *Karriere – Entwicklung* (S. 211-280). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sui-Chu, H.E. & Willms, J.D. (1996). Effects of Parental Involvement on eighth-grade Achievement. *Sociology of Education*, 69 (2), 126-141.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) (Hrsg.) (2000). *Methodische Verfahren zur beruflichen Orientierung*. Materialien Heft 35. Bad Berka.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) (Hrsg.) (2004). *Berufswahlvorbereitung. Methoden, Projekt, Partner*. Materialien Heft 96. Bad Berka.
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (2008). *Der Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre*. Weimar/Berlin.
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.) (2001). *Maßnahmen zur Stärkung der Ausbildungsfähigkeit an den allgemein bildenden Schulen im Freistaat Thüringen*. Erfurt.
- Ulich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M. & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vuori, J. & Vinokur, A.D. (2004). Job-search preparedness as a mediator of the effects of the Työhoon Job Search Intervention on re-employment and mental health. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 275–291.
- Young, R.A., Valach, L., Paselnikko, M.A., Dover, C., Matthes, G.E., Paproski, D.L. & Sankey A.M. (1997). The joint action of parents and adolescents in conversation about career. *The career Development Quarterly*, 46, 72-86.

- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *ZfPäd*, 48 (2), 227-241.
- Wetzstein, T. & Erbdinger, P. (2007). Erfolgreich lernen in Schule und Arbeitswelt. Ergebnisse eines Projekts an Hauptschulen in Rheinland-Pfalz. In G.E. Famulla u.a. (Hrsg.), *Innovative Wege in Arbeit und Beruf. Beiträge von Berufsorientierungsprojekten*, Bd. 1 (S. 33-64). Baltmannsweiler.
- Whiston, S. C. & Brecheisen, B. K. (2002). Practice and research in career counseling and development - 2001. *The Career Development Quarterly*, 51, 98-154.
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K., & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62, 390-410.
- Whiston, S.C. & Keller, B.K. (2004). The Influences of the Family of Origin on Career Development: A Review and Analysis. *The Counselling Psychologist*, 32, No. 4, 493-568.
- Wiater, W. (2004). *Der Praktikumsbegleiter. Intensivkurs Schulpraktikum*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, Bd. 49, Heft 4, 513-533.
- Witjes, W. & Zimmermann, P. (2000). Elternmitwirkung in der Schule – Eine Bestandsaufnahme in fünf Bundesländern. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 11* (S. 221-256). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Wright, K. & Steglin, D.A. (1999). *Building School and Community Partnerships Through Parent Involvement*. Columbus: Pearson Education.
- Zimmermann, P. & Spangler, G. (2001). Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, Bd. 47, Heft 4, 461-479.

11 Lebenslauf

Kerstin Mayhack | geboren am 23.11.1981 | Erfurt

Ausbildung

2007-2010	Promotionsstipendium der Universität Erfurt
2000-2006	Studium der Erziehungswissenschaft (Universität Erfurt; M.A.)

Berufliche Tätigkeiten

02.2009-12.2010	Mitarbeiterin der Hochschuldidaktik-Initiative Thüringen
10.2007-03.2008	Lehrbeauftragte Universität Erfurt
09.2006-02.2007	Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Erfurt
03.2006-12.2006	Mitarbeiterin Forschungsprojekt, Universität Erfurt

Berufsbegleitende Tätigkeiten (Auswahl)

2009-2011	Weiterbildung zur Systemischen Beraterin (DGSF)
05.-11.2010	Zweitägige Weiterbildungsveranstaltung für je 5 Multiplikatorenkurse im Rahmen des Thüringer Bildungsplans, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien
12. 03.2009	Workshop, Fortbildungsveranstaltung, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Regionalstelle Thüringen
2007-2008	Mitarbeit am Thüringer Bildungsplan für Kinder unter 10 Jahre (Leitfaden für eine partnerschaftliche Elternarbeit)

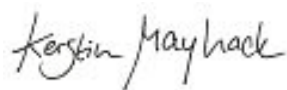
12 Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts habe ich Unterstützungsleistung von folgenden Personen erhalten:

1. Prof. Dr. Bärbel Kracke
2. Prof. Dr. Manfred Eckert
3. Prof. Dr. Markus Neuenschwander

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit oder Teile davon wurden bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt. Ferner erkläre ich, dass ich nicht bereits eine gleichartige Doktorprüfung an einer Hochschule endgültig bestanden habe.



Kerstin Mayhack

Erfurt, im November 2011